

SVEUČILIŠTE U ZAGREBU

FILOZOFSKI FAKULTET

**ODSJEK ZA ZAPADNOSLAVENSKE JEZIKE I KNJIŽEVNOSTI
KATEDRA ZA SLOVAČKI JEZIK I KNJIŽEVNOST**

DIPLOMSKI RAD

**RAZVOJ KOMUNIKACIJSKE KOMPETENCIJE U NASTAVNIM
MATERIJALIMA SLOVAČKOG JEZIKA ZA HRVATSKE STUDENTE**

JOSIPA ZRNIĆ

Mentorica: izv. prof. dr. sc. Martina Grčević
Komentorica: Marina Jajić Novogradec, prof.

Zagreb, listopad 2017.

Sadržaj

1.	Uvod.....	3
2.	O pojmu komunikacijska kompetencija.....	4
3.	Modeli komunikacijske kompetencije	9
3.1.	Teorijski okvir komunikacijske kompetencije – Michael Canale i Merrill Swain.....	9
3.2.	Model komunikacijske jezične sposobnosti – Lyle F. Bachman, Adrian S. Palmer.....	10
3.3.	Pedagoški model komunikacijske kompetencije – M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei i S. Thurrell .	11
3.4.	ZEROJ (Zajednički europski referentni okvir za jezik) (2005.)	12
4.	Analiza udžbenika i radne bilježnice Krížom Kražom (prema ZEROJ-u, razina A1).....	12
4.1.	Zajednički referentni stupanj A1.....	13
4.2.	Analiza pojedinačnih lekcija.....	15
4.2.1.	Lekcija 1. – Vitajte na Slovensku	15
4.2.2.	Lekcija 2. – Ahoj. Ja som Johanna.....	16
4.2.3.	Lekcija 3. – Internát	19
4.2.4.	Lekcia 4. – Mestá a miesta.....	21
4.2.5.	Lekcia 5. – Dnes máme oslavu	25
4.2.6.	Lekcia 6. – V reštaurácii	28
4.2.7.	Lekcia 7. – Na univerzite.....	29
4.2.8.	Lekcia 8. – Vo firme	31
4.2.9.	Lekcia 9. – Na konferencii.....	32
4.2.10.	Lekcija 10. – Noviny.....	33
5.	Osvrt na cjelokupni udžbenik i radnu bilježnicu.....	35
6.	Zaključak.....	38
7.	Reference	39

Sažetak

Cilj ovog rada je prikazati koliko su udžbenik i radna bilježnica Krížom Krážom prikladni za hrvatske studente, s obzirom da su napisani kao univerzalni materijali za poučavanje slovačkog jezika kao stranog/drugog. Ovi su nastavni materijali korišteni na preddiplomskom sveučilišnom studiju slovačkoga jezika i književnosti u Zagrebu, u okviru kolegija Jezične vježbe I. Nakon teorijskog okvira koji se, zbog opsežnog i detaljnog pregleda razvitka pojma komunikacijske kompetencije temelji na knjizi Vesne Bagarić Medve (2012), prikazat ćemo analizu sadržaja spomenutog udžbenika i radne bilježnice u okviru komponenata komunikacijske kompetencije prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezike na stupnju A1 (ZEROJ, 2005). Svaka je lekcija pojedinačno analizirana, iznesene su prednosti i nedostatke svih zadataka koji su ponuđeni u udžbeniku i radnoj bilježnici te je na kraju dan generalni osvrt na cjelokupni udžbenik i radnu bilježnicu.

Ključne riječi: *analiza, nastavni materijal, komunikacijska kompetencija, ZEROJ*

Abstrakt

Cieľom tejto práce je poukázať, do akej miery sú učebnica a cvičebnica Krížom Krážom vhodné pre chorvátskych študentov, pretože sú napísané ako univerzálne materiály na vyučovanie slovenčiny ako cudzieho/iného jazyka. Tieto učebné materiály sa používajú v rámci vysokoškolského štúdia slovenského jazyka a literatúry v Záhrebe, na predmetu Jazykové cvičenia I. V nadväznosti na teoretický rámec, základom ktorého je rozsiahly a podrobný opis vývoja konceptu komunikačnej kompetencie Vesny Bagarić Medve (2012), analyzujeme obsah uvedenej učebnice a cvičebnice v rámci komponentov komunikačnej kompetencie podľa Spoločného európskeho referenčného rámca pre jazyky – stupeň znalosti A1 (SERRJ, 2005). Každá lekcia je analyzovaná osobitne, pričom sa poukazuje na výhody a nevýhody všetkých úloh, ktoré boli ponúkané v učebnici a cvičebnici. V záverečnej časti práce sa uvádza všeobecné ohodnotenie celej učebnice a cvičebnice.

Kľúčové slová: *analýza, učebné materiály, komunikačná kompetencia, SERRJ*

1. Uvod

Komunikacijska kompetencija kao jedan od najvažnijih aspekata ovladavanja stranim/drugim jezikom u ovom se radu koristi kao okosnica analize udžbenika i radne bilježnice Krížom Krážom. Najprije ćemo se osvrnuti na razvoj i definiranje pojma komunikacijske kompetencije, vodeći se istraživanjima lingvista, ali i znanstvenika iz drugih područja. Nakon teorijske osnove, navest ćemo najpoznatije i najčešće korištene modele ispitivanja komunikacijske kompetencije. Osvrnut ćemo se i na model ZEROJ-a koji će nam u radu služiti kao vodič za analizu spomenutih udžbenika i radne bilježnice, na početnom stupnju ovladavanja jezikom (A1). Glavni cilj analize bit će odrediti razinu prikladnosti sadržaja za hrvatske studente u nastavnim materijalima koji se koriste na studiju slovačkoga jezika i književnosti. S obzirom da su analizirani nastavni materijali napisani za sve koji žele usvojiti slovački jezik, neovisno o jezičnom sustavu iz kojeg dolaze, ovaj rad dovodi u pitanje korisnost zadataka ponuđenih u udžbeniku i radnoj bilježnici Krížom Krážom za studente s hrvatskog govornog područja.

Polazimo od mišljenja da univerzalni nastavni materijali ne pridonose sveopćem razvitku komunikacijske kompetencije kod hrvatskih studenata, s obzirom da se ne fokusiraju na sličnosti i različitosti dvaju slavenskih jezika, što bi uvelike olakšalo usvajanje jezika. Univerzalnost pridonosi korištenju zadataka koji često zbunjuju studente ili im (nepotrebno) otežavaju savladavanje gradiva. Kroz komponente komunikacijske kompetencije i model ZEROJ-a provedena je analiza pojedinačnih lekcija te je dan sveobuhvatni osvrt na udžbenik i radnu bilježnicu s implikacijama za pisanje nastavnih materijala specifičnih za ono jezično područje u kojem se slovački jezik poučava. Na kraju je naglašena i važna uloga nastavnika, bez kojeg bi usvajanje jezika i stjecanje komunikacijske kompetencije bilo gotovo nemoguće.

2. O pojmu komunikacijska kompetencija

Jedan od najpoznatijih i najutjecajnijih lingvista, Noam Chomsky prvi je u svojoj knjizi *Aspects of the Theory of Syntax* postavio razliku između pojmova *kompetencije*¹ i *performanse*². Prema mišljenju Vesne Bagarić Medve, koncept kompetencije Noama Chomskog je psihološki orijentiran i vezuje se uz pojedinca (Bagarić Medve, 2012:4). Chomsky tvrdi da se „lingvistička teorija bavi isključivo idealnim govornikom/slušateljem, u potpuno homogenoj govornoj zajednici koji svoj jezik poznaje savršeno i na njega ne mogu utjecati gramatički nevažni uvjeti kao što je ograničenost pamćenja, ometanja, promjene interesa ili pogreške u primjeni svog znanja jezika u stvarnoj performansi“ (Chomsky, 1965:3). Chomsky je kompetenciju razmatrao kao urođeno, gramatičko znanje, a ostvarenje u performansi smatrao je sekundarnim pitanjem. O Chomskom se žustro raspravljalo šezdesetih godina 20. stoljeća (a raspravlja se i danas) te je imao velik utjecaj na razvoj lingvističkih teorija, posebice u okviru primijenjene lingvistike.

Zagovornici komunikacijskog gledišta (npr. u teoriji ovladavanja jezikom) izrazili su nezadovoljstvo idealiziranim konceptom Chomskog kao teorijskim temeljem za metodologiju poučavanja jezika te su se okrenuli realističnijem poimanju kompetencije koji je uveo Dell H. Hymes i nazvao *komunikacijska kompetencija*. Kao socijalni antropolog i sociolingvist, Hymes se bavio stvarnom komunikacijom, odnosno kako se ona odvija među ljudima te je tako nastao i spomenuti koncept komunikacijske kompetencije³. Za razliku od Chomskog, Hymes navodi „da je fluentan govornik/slušatelj višejezična, a ne jednojezična osoba te da je čak i jednojezična osoba u svom jeziku savršen poznavatelj funkcionalnih varijanti“ (Hymes, 1972:274). Ovime je ukazao na postojanje diferencijalnih kompetencija unutar jezičnih zajednica koje su heterogene, obje zasigurno oblikovane akulturacijom (Hymes, 1972:274). Osim toga, Hymes nije idealizirao govornika/slušatelja, već je smatrao da će „dijete biti institucionalizirano ako će reproducirati sve gramatički ispravne rečenice jezika u bilo kojoj situaciji, bez obzira na njihovu prikladnost“ (Hymes, 1972:277). Unatoč tome što su se mnogi lingvisti složili s teorijom Dell H. Hymesa, naišao je i na kritike koje su bile povezane s visokom razinom apstrakcije.

¹Govornikovo/slušateljevo znanje o jeziku (Chomsky, 1965:4).

²Stvarna uporaba jezika (Chomsky, 1965:4).

³Hymes je svoju ideju o komunikacijskoj kompetenciji prvi puta iznio na konferenciji *Research Planning Conference on Language Development among Disadvantaged Children* (YeshivaUniverstiy), 1966. godine.

Na razvoj koncepta komunikacijske kompetencije utjecaj su imali mnogi teoretičari, a jedan od njih je Michael A. K. Halliday, funkcionalni lingvist koji je smatrao da se jezik treba proučavati u uporabi te je uspješnost analize vidio u povezivanju strukturalnog i funkcionalnog pristupa u proučavanju jezika. Uveo je i koncepte *jezičnih funkcija* te *značenjskog potencijala*. Smatrao je da promatranjem jezičnog sustava i jezičnih funkcija može dati uvid u pitanje odražava li se društveno funkcioniranje jezika u unutrašnjoj organizaciji jezika kao sustava, odnosno tvrdi da je priroda jezika usko povezana s funkcijama kojima jezik služi (Bagarić Medve, ibid:15). Naglasio je da se jezične funkcije ne smiju izjednačavati s jezičnom uporabom, zbog toga što je potonja neograničenog opsega.

Kognitivni psiholozi, Robin Campbell i Roger Wales smatrali su koncept kompetencije Noama Chomskog ograničenim, iz razloga što „nije uključio sposobnost tvorbe i razumijevanja izričaja koju su prikladni situacijskom i verbalnom kontekstu, a ne samo gramatički razumljivi“ (Campbell, Wales, 1970:147). Podijelili su pojam kompetencije na tri podgrupe: *kompetenciju 3* (gramatička kompetencija), *kompetenciju 2* (komunikacijska kompetencija) i *kompetenciju 1* (sposobnost).⁴ Središnji pojam komunikacijske kompetencije smatraju ključnim u proučavanju usvajanja jezika te ju definiraju kao „one ljudske sposobnosti koje su karakteristične za jezik“ (Campbell i Wales, ibid: 253).

Primijenjeni lingvist, Henry G. Widdowson smatrao je da učenje jezika obuhvaća usvajanje sposobnosti tvorbe točnih rečenica i sposobnosti razumijevanja prikladnosti istih. Uveo je i razliku između pojmova *kompetencije* i *sposobnosti*. Kada se radi o pojmu kompetencija, Widdowson se osvrće na znanje o jeziku koje obuhvaća razinu sustava (jezična kompetencija) i razinu sheme (komunikacijska kompetencija). Sposobnost (ili pobliže određena kao proceduralna ili komunikacijska sposobnost) definirana je kao „sposobnost uporabe jezičnoga znanja kao sredstva za stvaranje značenja u jeziku“ (Bagarić Medve, ibid:23). Za Widdowsona, komunikacija dvaju pojedinaca svodi se na usklađivanje shema kako bi oba sudionika bili zadovoljni dostignutim stupnjem razumijevanja.

Christina Bratt Paulston imala je nešto uži pogled u definiranju komunikacijske kompetencije. Svoj je znanstveni rad orijentirala na društveno značenje jezika. Izgradila je model za poučavanje jezika u kojem je komunikacijsku kompetenciju prikazala kao zasebnu kategoriju

⁴Campbell i Wales ove su grupe kategorizirali kao trihotomiju jaka kompetencija – ograničeni tip jezične kompetencije – slaba kompetencija (1970).

uz jezičnu kompetenciju te jezičnu i komunikacijsku performansu⁵. Jezičnu kompetenciju definirala je kao „niz internaliziranih pravila o jeziku koja izvornom govorniku omogućuju stvaranje novih gramatičkih rečenica i razumijevanje rečenica koje su mu upućene, a jezičnu performansu kao stvarni izričaj, tj. ono što govornik zaista kaže“⁶ (Paulston, 1992:350). Komunikacijsku kompetenciju je definirala u smislu društvenih pravila uporabe jezika, odnosno „kao posjedovanje dobrih manira“⁷ (Paulston 1992:351).

Kao što je to napravila Paulston, Michael Canale i Merrill Swain, razlikovali su pojmove *komunikacijske kompetencije* i *stvarne komunikacije*⁸. Komunikacijsku su kompetenciju shvaćali kao sintezu temeljnoga sustava znanja o osnovnim gramatičkim načelima, znanje o tome kako se jezik koristi u društvenim kontekstima da bi se izvršile komunikacijske funkcije i znanje o tome kako se izričaji i komunikacijske funkcije mogu povezati s obzirom na principe diskursa, a vještina je način na koji pojedinac može upotrijebiti spomenuto znanje u stvarnoj komunikaciji (Canale, Swain, 1980:20).

Zrinka Jelaska također koristi pojam sposobnost⁹, zbog toga što se i na jezičnu i na komunikacijsku sposobnost (kompetenciju) može gledati kao na posljedicu razvoja (Jelaska, 2005:15).

Za razliku od Hymesa i Canalea, Sandra Savignon u definiranju komunikacijske kompetencije naglasak stavlja na aspekt sposobnosti. Savignon je komunikacijsku kompetenciju definirala kao “sposobnost djelovanja u pravom komunikacijskom okruženju, tj. kao dinamičnu razmjenu u kojoj se jezična kompetencija treba prilagoditi cjelokupnom informacijskom ulazu, lingvističkom i paralingvističkom koji pruža jedan ili više sugovornika“ (Savignon, 1972:8). Važno je naglasiti da je za Savignon, komunikacijska kompetencija isto što i jezično umijeće¹⁰.

⁵ 1970-ih i 1980-ih teoretičari su često odvajali navedene pojmove, ali su ih drugačije definirali (poput Bachmana i Palmera).

⁶ Navedene definicije pojmova jezične kompetencije i jezične performanse preuzela je od Noama Chomskog (1968).

⁷ Jednako ograničeno mišljenje imao je i Leon A. Jakobovits (1970) koji je gramatičko i leksičko znanje vezao uz jezičnu kompetenciju, a paralingvističke, kinezičke, sociolingvističke i psiholingvističke elemente jezične uporabe pridružio je isključivo konceptu komunikacijske kompetencije (Bagarić Medve, 2012:27).

⁸ Canale (1983) je koristio izraz „stvarna komunikacija“ umjesto „komunikacijska performansa“ kako bi izbjegao povezivanje s konceptom performanse Noama Chomskog.

⁹ Jelaska jezičnu sposobnost smatra djelatnošću koja se usvaja spontano, a vještinu djelatnošću koja se više razvija uvježbavanjem, ali naglašava da se spomenuti pojmovi preklapaju (Jelaska, 2005:14).

¹⁰ Hans Stern uz kompetenciju koristi i pojam umijeće u prvom ili drugom jeziku što, prema njemu, uključuje intuitivno vladanje jezičnim oblicima, intuitivno vladanje jezičnim, kognitivnim, afektivnim i sociokulturnim značenjima izraženim jezičnim oblicima, sposobnost za uporabu jezika i kreativnost jezične uporabe (posljednji pojam u distinkciji između kompetencije i performanse, pripada području performanse) (Bagarić Medve, 2012:32)

David E. Ingram zalagao se za odvajanje tih pojmova, zbog toga što je smatrao da se pojam komunikacijske kompetencije preširoko koristi te da on uključuje i čimbenike osobnosti kao što su introvertiranost/ekstrovertiranost, inteligencija, iskustvo, obrazovanje, opće znanje, spremnost za komunikaciju, društvene norme i sl.¹¹(Ingram, 1990:51).

David S. Taylor je također bio jedan od pobornika razdvajanja pojmova kompetencije i umijeća, naglasivši da je važno razlikovati ono što govornik zna od onoga što čini.¹² Uveo je i novi pojam *komunikacijskog umijeća*¹³ kako bi u potpunosti zamijenio pojam komunikacijske kompetencije, smatrajući da je izgubio svoje značenje.

Za razliku od prethodnika, Lyle F. Bachman uvodi pojam komunikacijske jezične sposobnosti kojim objedinjava pojmove jezičnog umijeća i komunikacijske kompetencije. Pod navedenim pojmom podrazumijeva „gramatička pravila, znanje o prikladnom korištenju jezika kako bi se postigli određeni komunikacijski ciljevi te spoznavanje korištenja jezika kao dinamičnog procesa“ (Bachman, 1990:83). Naglašava važnost same uporabe jezika u kontekstu koji uključuje diskurs i sociolingvističku situaciju koja u formiranju i funkciji upravlja prirodom diskursa (Bachman, 1990:82-83).

Zrinka Jelaska također koristi pojam komunikacijske jezične sposobnosti u koji uključuje jezičnu (lingvističku), društveno-jezičnu (sociolingvističku) i korisničku (pragmatičku) sposobnost (Jelaska, 2005:21-23).

Jana Pekarovićová razliku između poučavanja materinskog jezika i drugog jezika vidi upravo u usvajanju komunikacijske kompetencije koja je već djelomično prisutna kod materinskog jezika, odnosno na uvježbavanju komunikacijskih vještina kod korisnika (Pekarovićová, 2015:80).

Catherine Kramsch fokus stavlja na samu interakciju te je uvela i pojam *interakcijske kompetencije* koju je Richard F. Young kasnije (2000) razvio u samostalnu **teoriju interakcijske kompetencije**¹⁴, odvojivši je od komunikacijske kompetencije.

¹¹Jezično je umijeće definirao kao znanje i sposobnosti za mobiliziranje jezičnih pri izvršavanju određenih komunikacijskih zadataka u određenim situacijama (Ingram, 1990:51).

¹² Taylor pojam kompetencije definira kao i Chomsky, odnosno kao statični koncept koji je povezan sa strukturom, stanjem ili oblikom, a pojam umijeća kao dinamični koncept povezan s procesom ili funkcijom (Bagarić Medve, 2012:35).

¹³ Ovaj izraz koriste i drugi teoretičari, kao što su Clark (1972), Groot (1990) i Porter (1991).

¹⁴ Ovu je teoriju definirao kao „teoriju govorne jezične uporabe u neposrednoj komunikaciji, čiji je cilj objasniti varijaciju u performansu individue pri prijelazu iz jedne u drugu diskurzivnu praksu“ (Young, 2000:6).

S obzirom da je kultura velik dio komunikacijskog procesa, a često se dogodi da sugovornici pripadaju različitim kulturama pa čak i govore različitim jezikom, mnogi teoretičari su pozornost posvetili i interkulturnom elementu. Jedan od njih je Michael Byram koji je iznio koncept *interkulturene komunikacijske kompetencije*, u njega uključujući stavove, znanje i vještine koji sudionicima u interkulturnoj komunikaciji omogućuju razumijevanje.¹⁵

O interkulturnoj komunikaciji koja je dijelom interkulturene komunikacijske kompetencije piše i slovački profesor Roman Kvapil koji koristi pojam „reálie“ čiji je prijevod najčešće opisnog oblika (kulturene studije). Prema njegovu mišljenju, u interkulturnoj komunikaciji dolazi do miješanja elemenata kultura obaju govornika, a nekada i elemenata treće kulture (Kvapil, 2015:55). Važnost kulturnih elemenata „reálie“ posebno je istaknuta u novoj, progresivnoj *komunikacijskom metodi* koju je razvio Van Ek, čiji je cilj razviti komunikacijsku kompetenciju, ne samo u verbalnom aspektu, već uključuje cijeli niz radnji interpretacije teksta, kao što je prezentacija i ponavljanje, fiksiranje i mehanizam usvajanja jezičnih struktura (Kvapil, 2015:58). Milena Bočánková (1997) također je ukazala na važnost interkulturene dimenzije u komunikacijskom procesu te je odredila šest glavnih komponenti komunikacijskog procesa koje shvaćamo kao dijelove komunikacijske kompetencije: lingvistička, paralingvistička, sociolingvistička, sociokulturna i strategijska komponenta.

S obzirom da se teorija neprestano razvija kako bi se mogla iskoristiti u praksi, teoretičari su razvili modele prema kojima se procjenjuje razina dostignute komunikacijske kompetencije. Jana Pekarovičová, slovačka profesorica i didaktičarka posvetila je velik dio svog znanstvenog rada poučavanju slovačkog jezika i književnosti kao drugog jezika te napisala velik broj radova u kojima se osvrće upravo na spomenuto. Važno je poznavanje teorijskih modela prema kojima se mogu razviti i metode poučavanja u svrhu stjecanja komunikacijske kompetencije.

¹⁵ Znanje se odnosi na dvije skupine znanja: znanje o društvenim skupinama i njihovim kulturama u vlastitim zemljama i znanja o interakciji na individualnoj i društvenoj razini; vještine se dijele na vještine interpretacije i otkrivanja (vještina otkrivanja je potrebna kada postoji djelomično ili nikakvo znanje o značenjima, vjerovanjima i ponašanjima pripadnika druge kulture) (Byram, 1997:51).

3. Modeli komunikacijske kompetencije

Modeli komunikacijske kompetencije koje ćemo navesti pobliže određuju znanja i sposobnosti koje čine komunikacijsku kompetenciju te njenu strukturu. Navest ćemo nekoliko primjera u modeliranju strukture komunikacijske kompetencije.

3.1. Teorijski okvir komunikacijske kompetencije – Michael Canale i Merrill Swain

Ovaj su okvir Michael Canale i Merrill Swain predstavili osamdesetih godina 20. stoljeća, predodređen za pomoć pri izradi kurikuluma i vrednovanja programa učenja drugoga jezika. Okvir se najprije sastojao od tri komponente/kompetencije, ali mu je kasnije nadodana još jedna. Prva je komponenta *gramatička kompetencija*¹⁶, a odnosi se na „ovladavanje leksičkim znanjem te morfološkim i sintaktičkim pravilima, semantičkim pravilima te fonološkim i ortografskim pravilima“. U *sociolingvističku kompetenciju*¹⁷ uključuju sociokulturna pravila uporabe i pravila diskursa, o čijem poznavanju ovisi pravilna interpretacija društvenih značenja, posebice kada se radi o doslovnom shvaćanju i govornikovo namjeri. Posljednja, *strategijska kompetencija*, sastoji se od „poznavanja verbalnih i neverbalnih komunikacijskih strategija za kojima se poseže kako bi se nadomjestili prekidi u komunikaciji do kojih je došlo zbog ograničenja u komunikacijskoj situaciji ili zbog nedostatne kompetencije“ (Canale, Swain, 1980:29-30). Canale (1983) je kasnije dodao i *diskursnu kompetenciju* koju je opisao kao „vladanje načinima povezivanja i tumačenja oblika i značenja radi cjelovitosti govornih ili pisanih tekstova različitih žanrova (narativni tekstovi, poslovna pisama, znanstvena izvješća i sl.)“ (Bagarić Medve, ibid:60).

¹⁶ Drugi teoretičari je nazivaju još i jezičnom kompetencijom, zbog povezanosti sa formulacijom jezične kompetencije Noama Chomskog.

¹⁷ Ova se komponenta temelji na Hymesovim promišljanjima o prikladnosti jezične uporabe u društvenim situacijama.

3.2. Model komunikacijske jezične sposobnosti – Lyle F. Bachman, Adrian S. Palmer

Jedan od najistaknutijih teoretičara koji su se orijentirali na opis svih komponenata bio je Lyle Bachman te je osamdesetih godina 20. stoljeća predložio model komunikacijske jezične sposobnosti. U spomenuti su model, devedesetih godina 20. stoljeća, Bachman i Palmer uveli neke promjene te ćemo spomenuti obje inačice modela.

Prva inačica Bachmanova modela komunikacijske jezične sposobnosti sastojala se od tri osnovne komponente.

Jezična je kompetencija podijeljena na dva široka područja – *organizacijsku* i *pragmatičku kompetenciju*. Organizacijska se kompetencija sastoji od gramatičke (vokabular, morfologija, sintaksa, fonologija) i tekstne kompetencije (znanje o koheziji¹⁸ i retoričkoj organizaciji¹⁹) (Bachman, 1990:88). Pragmatička kompetencija obuhvaća ilokucijsku kompetenciju²⁰ i sociolingvističku kompetenciju²¹.

Strategijsku kompetenciju, Bachman je definirao kao važan dio uporabe jezika koji omogućuje da se nadoknadi nedostatak jezične sposobnosti²² (Bachman, 1990:100).

Treća komponenta su *psihofiziološki mehanizmi*, a odnose se na neurološke i psihološke procese koji su uključeni u izvršne faze korištenja jezika (Bachman, 1990:107).

U drugu inačicu modela komunikacijske jezične sposobnosti, Bachman i Palmer uveli su nekoliko promjena. Najprije su preimenovali komponentu strukture znanja u tematsko znanje, pritom su dodali dvije komponente – *afektivnu shemu* (osjećaj koji povezujemo s određenim tematskim znanjem) i *opće osobine* (strukture znanja u dugoročnoj memoriji, znanje o svijetu). Jezična sposobnost sužena je te se sastoji od dviju komponenata – *jezičnog znanja* i *strategijske kompetencije*. Jezično znanje u prijašnjoj je inačici nosila naziv jezična kompetencija, a u svojoj

¹⁸Definira ih kao „načine za označavanje semantičkih odnosa između rečenica u pisanim tekstovima ili izričaja u konverzaciji, kao što su reference, supstitucije, elipse, veznici i sl.“ (Bachman, 1990:88).

¹⁹Definira ih kao „najčešći načini razvoja naracije, opisa, usporedbe, klasifikacije i analiza procesa (Bachman, 1990:88).

²⁰Omogućava izvođenje jezičnih funkcije koje su svrstane u četiri makrofunkcije (Bachman, 1990:92-94).

²¹Uključuje osjetljivost za razlike u dijalektu i jezičnim varijantama, osjetljivost za razlike u registru, za prirodnost te sposobnost tumačenja kulturoloških reference i figura u govoru (Bachman, 1990:94-98).

²²U strategijsku je kompetenciju uključio tri komponente: procjenu, planiranje i izvršenje (Bachman, 1990:100-104).

strukturi imala samo jednu sadržajnu promjenu, tj. sociolingvističkom su znanju pridružili potkomponentu *znanje o žanrovima*²³ (Bagarić Medve, ibid:83).

Strategijska kompetencija u novoj se inačici shvaća isključivo kao „niz metakognitivnih komponenata koje korisniku jezika omogućuju uključivanje u postavljanje komunikacijskog cilja, procjenjivanje komunikacijskih izvora i planiranje“ (Pavičić Takač, Bagarić Medve, 2013:19). Ovaj se model smatra kompleksnijim, sveobuhvatnim i jasnijim od modela Canale i Swain, zbog detaljnijeg i organiziranijeg opisa osnovnih komponenti komunikacijske kompetencije (Bagarić, Mihaljević Djigunović, 2007:99).

3.3. Pedagoški model komunikacijske kompetencije – M. Celce-Murcia, Z. Dörnyei i S. Thurrell

Skupina istraživača fokus stavlja na ciljeve poučavanja jezika, a mišljenja su da prijašnji Bachmanov model to ne obuhvaća. Također smatraju da je potreban pogled na specifičan sadržaj modela iz pedagoške perspektive te su izradili vlastiti model komunikacijske kompetencije. Sastoji se od pet komponenata: *jezične kompetencije*, *sociokulturne kompetencije*, *diskursne kompetencije*, *akcijske kompetencije* i *strategijske kompetencije*.

Predstavili su model kao piramidu i dva kruga (jedan izvan i jedan unutar piramide). Krug unutar piramide predstavlja diskursnu kompetenciju, a tri vrška trokuta su sociokulturna, lingvistička i akcijska kompetencija²⁴. Prema tome, ovaj koncept stavlja diskursnu komponentu u položaj gdje se leksičko-gramatički elementi, akcijske organizacijske vještine komunikacijske namjere i sociokulturni kontekst preklapaju i zajedno oblikuju diskurs, a u tom djelovanju postoji reciprocitet. Krug koji okružuje piramidu predstavlja strategijsku kompetenciju definiranu kao „skup vještina koje omogućavaju strateško kompetentnom govorniku da pregovara o porukama i riješi problem ili da kompenzira nedostatke u drugim kompetencijama (Celce-Murcia et al., 1995:9).

²³ Znanje o konvencijama koje oblikuju komunikacijske aktivnosti u određenim društvenim situacijama (Bagarić Medve, ibid:83).

²⁴ Definira se kao kompetencija određena za prenošenje i razumijevanje komunikacijske namjere izvršavajući i interpretirajući govorne činove (Celce-Murcia et al., 1995:9)

3.4. ZEROJ (Zajednički europski referentni okvir za jezik) (2005.)

Ovaj je model namijenjen vrednovanju, učenju i poučavanju jezika. Komunikacijska kompetencija u ovom modelu definira se samo u smislu jezičnoga znanja, dok je strategijska kompetencija²⁵ povezana s komunikacijskom jezičnom uporabom, a odnosi se na svjesnost o komunikacijskom procesu i sposobnost upravljanja tim procesom (Bagarić Medve, Pavičić Takač, ibid:263). Ovaj koncept čine tri komponente: *jezična kompetencija*, *sociolingvistička kompetencija* i *pragmatička kompetencija*. Jezična kompetencija određuje se kao poznavanje i sposobnost uporabe jezičnih izvora pomoću kojih se mogu oblikovati dobro strukturirane poruke (ZEROJ, 2005:112). Sociolingvistička kompetencija odnosi se na posjedovanje znanja i vještina za odgovarajuću uporabu jezika u društvom kontekstu. Posljednja, pragmatička kompetencija obuhvaća dvije komponente, diskursnu i funkcionalnu kompetencije, ali i aspekt koji je dio obiju kompetencija, tzv. kompetenciju planiranja (Bagarić Medve, ibid:95). Ove će kompetencije pobliže biti objašnjene u kasnijem poglavlju (vidi 4.2.). Upravo će prema ovom modelu biti napravljena analiza nastavnih materijala slovačkoga jezika, tj. udžbenika i radne bilježnice Krížom Krážom.

4. Analiza udžbenika i radne bilježnice Krížom Kražom (prema ZEROJ-u, razina A1)

U radu ćemo analizirati sadržaj udžbenika i radne bilježnice Krížom Krážom. Izabrani su ovi nastavni materijali, zbog toga što sam i sama studentica slovačkog jezika i književnosti na spomenutom studiju koja je koristila udžbenik i radnu bilježnicu Krížom Krážom. Cilj analize je ustanoviti prikladnost zadataka u nastavnim materijalima slovačkog jezika koji se koriste u sklopu nastave na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, dvopredmetnog sveučilišnog preddiplomskog studija slovačkoga jezika i književnosti. Također ćemo se osvrnuti na zastupljenost pojedinih sastavnica komunikacijske kompetencije (jezična, sociolingvistička i pragmatička) te koliko su dobro koncipirane u nastavnim materijalima za hrvatske studente. Različite su motivacije studenata koji upisuju i pohađaju studij slovačkog jezika u Zagrebu, a

²⁵Pod strategijskom kompetencijom se podrazumijeva uporaba strategija u najširem smislu – naglasak je na primjeni komunikacijskih strategija na koje se ne gleda kao na načine da se nadoknadi nedostatak u jezičnome znanju, već korištenje svih vrsta komunikacijskih strategija; može se usporediti s primjenom metakognitivnih načela na razne oblike jezičnih djelatnosti (recepciju, interakciju, produkciju i posredovanje) (ZEROJ, 2005:25).

najčešća je komunikacijska motivacija (želja da se razgovara s ljudima koji govore drugim jezikom) te estetska motivacija (osobni užitak u samome jeziku) (Jelaska, 2005:113-114). Ima slučajeva i kada su preci ili živuća obitelj studenata iz Slovačke te su motivirani cjelosno/naraštajno²⁶ (Jelaska, 2005:114). Udžbenik i radnu bilježnicu napisala je skupina autora: Renáta Kamenárová, Eva Španová, Hana Tichá, Helena Ivoríková, Zuzana Klechtová te Michaela Mošaťová, a izdani su od strane Sveučilišta Jana Amosa Komenskog u Bratislavi u sklopu Studie Academice Slovacae. Udžbenik je izašao 2007. godine, a radna bilježnica 2015. godine. Udžbenik sadrži uvod, sadržaj, upute za zadatke, pojašnjenje simbola (na slovačkom i engleskom jeziku), deset bogato ilustriranih lekcija, a na kraju se nalaze rješenja zadataka i pojmovnik. Radna bilježnica, za razliku od udžbenika, napravljena je za A1 i A2 stupanj, ali u ovoj smo se analizi osvrnuli samo na stupanj odgovarajući udžbeniku. Svaka lekcija u udžbeniku popraćena je zadacima u radnoj bilježnici pa je tako i radna bilježnica podijeljena u deset lekcija.

4.1. Zajednički referentni stupanj A1

Prema zajedničkom referentnom okviru za jezike, na globalnoj ljestvici, kompetencije korisnika A1 stupnja opisane su na sljedeći način: „Može razumjeti i koristiti poznate svakodnevne izraze i vrlo jednostavne fraze koje se odnose na zadovoljavanje konkretnih potreba. Može predstaviti sebe i druge te postavljati i odgovarati na pitanja o sebi i drugima, npr. o tome gdje živi, o osobama koje poznaje i o stvarima koje posjeduje. Može voditi jednostavni razgovor uz uvjet da sugovornik govori polako i razgovijetno te da je spreman pomoći“ (ZEROJ, 2005:24).

Prema pojedinačnoj vještini (slušanje, čitanje, govorenje i pisanje) A1 stupanj opisan je u tablici 1. (ZEROJ, ibid:26).

²⁶Zrinka Jelaska (2005) navela je još i uklopnu (želja govornika da se uklopi u društvo govornika čiji jezik uči), uporabnu (želja da se nauči jezik nekog društva kao sredstvo za npr. dobivanje posla), školsku (potreba da se zadovolji uvjet obaveznog predmeta, uvjeti za školovanje), obrazovnu (želja za boljim općim obrazovanjem), stručnu (težnja čitanju strane stručne literature ili proučavanja struke), primijenjenu (želja za praktičnom uporabom jezika u različitim situacijama, npr. prilikom putovanja u inozemstvo), društvenu (način provođenja slobodnog vremena, više se odnosi na tečajeve, nego li na studij), kulturnu (težnja za izravnim iskustvom s kulturom stranog jezika) i intelektualnu motivaciju (želja za umnim poticajima) (Jelaska, 2005:111-115).

Tablica 1. Opis stupnja A1 prema Zajedničkom europskom referentnom okviru za jezik (2005).

	Vještina	A1
Razumijevanje	Slušanje	Mogu razumjeti poznate riječi i osnovne fraze koje se odnose na mene, moju obitelj i neposrednu konkretnu okolinu ako sugovornik govori polako i razgovijetno.
	Čitanje	Mogu prepoznati poznata imena, riječi i vrlo jednostavne rečenice, npr. na oglasima postavljenim na javnim mjestima, plakatima ili u katalogima.
Govor	Govorna interakcija	Mogu voditi jednostavan razgovor uz uvjet da je sugovornik spreman sporije ponoviti ili preformulirati svoje rečenice te da mi je spreman pomoći da izrazim ono što želim reći. Mogu postavljati i odgovarati na jednostavna pitanja o dobro poznatim temama ili da bih zadovoljio svoje neposredne potrebe.
	Govorna produkcija	Mogu koristiti jednostavne fraze i rečenice da bih opisao gdje živim i osobe koje poznajem.
Pisanje	Pisanje	Mogu napisati kratku, jednostavnu razglednicu, npr. poslati pozdrave s ljetovanja. Mogu ispuniti formulare osobnim podacima, npr. unijeti svoje ime, državljanstvo i adresu u hotelsku prijavnicu.

4.2. Analiza pojedinačnih lekcija

Sociolingvistička kompetencija uključuje izraze koji označavaju društvene odnose, pravila pristojnog ponašanja, izraze narodne umjetnosti, razlike u registru te dijalekte i naglaske. Pragmatična kompetencija uključuje poznavanje načela prema kojima su poruke organizirane, strukturirane i prilagođene kontekstu (diskursna kompetencija), korištene za obavljanje komunikacijskih funkcija (funkcionalna kompetencija) te nizane u skladu s interakcijskim i transakcijskim shemama (kompetencija planiranja) (ZEROJ, ibid:126). Kao što je već spomenuto, ZEROJ će biti model prema kojem će se raditi analiza nastavnih materijala, odnosno nakon generalne kategorizacije zadataka, detaljnije ćemo se osvrnuti i na komponente komunikacijske kompetencije. Važno je naglasiti da ovaj udžbenik i radna bilježnica nisu napravljeni za studente s hrvatskog (ni općenito slavenskog) govornog područja, već za sve koji uče slovački jezik kao drugi jezik. Analiza će pokazati koliko zadaci dani u udžbeniku i radnoj bilježnici Krížom Krážom pridonose poučavanju slovačkog jezika za studenta koji dolazi iz hrvatskog govornog područja.

4.2.1. Lekcija 1. – Vitajte na Slovensku

Prva lekcija započinje osnovnim pozdravima, pitanjima i izrazima korištenim u svakodnevnom životu („Dobar dan.“, „Na zdravlje!“, „Sretan put!“, „Hvala.“, „Molim.“, „Dobar tek.“, „Kako ste?“, „Kako se zoveš?“). Tematika je uglavnom popraćena audio materijalima, a jedini zadatak jest uz slikovni prikaz napisati o kojem se uobičajenom izrazu radi.

Autori zatim nastavljaju na abecedu kojoj posvećuju ostatak lekcije (samoglasnici, a kasnije i suglasnici). Većina zadataka popraćeno je audio materijalima kako bi student²⁷ mogao primijetiti fonološku razliku. Većina vježbi vezanih uz abecedu vezane su uz fonologiju te se zadaci odnose upravo na pravilno izgovaranje određenih glasova. Osim audio materijala, lekcija je popraćena i vizualnim prikazima (slikama) uz koje su vezani zadaci nadopunjavanja. Prikazani su primjeri distinktivne funkcije. Lekcija završava igrom, labirintom koji na svakom raskrižju ima dva pojma (pozdravi ili uobičajeni izrazi).

²⁷ U cijelom ćemo radu koristiti izraz „student“ s obzirom da se radi o analizi udžbenika koji se koristi u nastavi za hrvatske studente slovačkoga jezika i književnosti.

U prvoj se lekciji mnogo pažnje posvećuje izgovoru, ali za hrvatske studente ovdje bi bilo važno osvrnuti se isključivo na glasove koji se ne pojavljuju u hrvatskom jeziku. Za studenta s azijskog područja, više bi fonema predstavljalo problem (npr. kineski studenti imaju probleme sa izgovorom fonema [r]). Studentima s hrvatskog govornog područja jedini bi problem mogli predstavljati fonemi [h] i [ch] te [ä] koji imaju specifičan način izgovora te im važno dati priliku da razumiju razliku. Audio materijali su izvrstan način za premostiti takve probleme te bi hrvatski studenti brzo trebali usvojiti slovačku abecedu, odnosno različitosti koje u njoj pronalazimo u odnosu na hrvatski jezik.

U radnoj bilježnici pojavljuje se zadatak prepisivanja teksta. Ovakav je zadatak apsolutno nepotreban za studente koji koriste istu vrstu pisma (latinicu) te poznaju gotovo sve grafeme (neke ne koriste, ali ih svakako poznaju kao što je grafem –ä). Zadaci čitanja iznimno su važni zbog naglasaka koji je različit u hrvatskom jeziku. Hrvatskim studentima naglasak na prvom slogu može predstavljati problem, ali takav se problem lako rješava redoviti čitanjem, čemu ovakvi zadaci i pridonose. Kao i u udžbeniku, prevladavaju zadaci nadopunjavanja (osnovnim izrazima) koji razvijaju sociolingvističku kompetenciju te uvode studente u kulturu slovačkoga jezika. Također se pojavljuju zadaci logičke organizacije i povezivanja koji razvijaju jezičnu kompetenciju (na ovom stupnju samo vokabular). Radna bilježnica je, kao i udžbenik, izrazito obogaćen slikovnim prikazom koji studentima omogućava vizualno povezivanje i pamćenje.

4.2.2. Lekcija 2. – Ahoj. Ja som Johanna.

Lekcije (isključujući prvu/uvodnu lekciju) su koncipirane na način da se na početku nalaze dijalozi, potom tekstovi koji razvijaju vokabular i sociolingvističku kompetenciju, a kasnije se koncentriraju na razvijane gramatičke kompetencije. Tematika druge lekcije odnosi se na osnovne pojmove u društvenim odnosima te razlikovanje formalne i neformalne komunikacije.

Svaki dijalog popraćen je slikovnim prikazima osnovnih izraza, audio materijalima (vještina slušanja) te pripadajući leksik (uz sinonime). Zadaci koji prate dijaloge poprilično su jednostavni i ne razvijaju kreativnost kod studenata. Uključuju zadatke razlikovanja oblika komunikacije i nadopunjavanje riječima iz dijaloga. Takvi zadaci za hrvatske studente ne predstavljaju izazove (čak ni na ovako ranom stupnju učenja, s obzirom da se oblici komunikacije jednako razlikuju i u hrvatskome jeziku), zadaci nadopunjavanja uglavnom se odnose na puko, mehaničko prepisivanje riječi direktno iz dijaloga te ne navode na razmišljanje. Pojavljuju se još i zadaci

ispravljanja pogrešno napisanih riječi, zadaci točno – netočno te postavljanje i odgovaranje na pitanje (kratki odgovori jednom riječju) koji mogu predstavljati zanimljiv način za uvođenje hrvatskih studenata u daljnji razvoj učenja slovačkog jezika. Problem ove lekcije je ponavljanje iste vrste zadataka koji hrvatskim studentima brzo mogu postati monotoni i dosadni, s obzirom da im je ovakvo gradivo već poznato. Dio vokabulara odnosi se i na rodne oblike (cura – dečko, brat – sestra), ali taj se dio povezuje sa gramatičkim dijelom lekcije koji ukazuje na tvorbu rodnih oblika u profesijama. Ono što bi hrvatskim studentima moglo biti zanimljivo i novo jest tvorba prezimena ženskih osoba koja u hrvatskom jeziku ne postoji (Robert Šoltýs – Zuzana Šoltýs-ová, Michal Malý – Júlia Mal-á).

U isključivo gramatičkom dijelu, dolazimo do osobnih zamjenica. Za hrvatske je studente ovdje važno naglasiti razliku u 3. licu množine, gdje postoje dva oblika osobnih zamjenica – oni (označava skupinu u kojoj se nalazi barem jedan muškarac) i ony (označava isključivo skupinu žena, žene i djecu te nežive stvari). Ovakvo razlikovanje ne postoji u hrvatskom jeziku te je dobro na to obratiti pažnju, ali s obzirom da su ostala lica ista, ne bi trebao postojati veći problem. Ovo gradivo popraćeno je zadacima nadopunjavanja rečenica osobnim zamjenicama usmjerenim isključivo na razvoj gramatičke kompetencije.

Usred lekcije ubačeni su (poprilično nelogično) nazivi država te studenti moraju odgovoriti na pitanje „Odakle si?“ uz odgovarajući prijedlog. Ovakav je pristup poprilično zbunjujući, s obzirom da nije povezan s gramatičkim dijelom, već vokabularom i sociolingvističkom kompetencijom koja je uglavnom zastupljena na početku lekcije.

Zatim slijede imenice, odnosno rodovi (muški, ženski, srednji), ističući sufikse za određene skupine roda. Za hrvatske studente ovo je novost, s obzirom da u hrvatskom jeziku ne postoje tzv. „vzory“ koji predstavljaju određenu skupinu imenica, ovisno o tome na koje slovo završavaju te o tome jesu li živa bića ili stvari.

Odmah se prelazi glagole, počevši od glagola *biti* te su prikazane i prve četiri skupine glagola. Tablično su prikazani nastavci za pojedinu skupinu glagola te je ova vježba isključivo mehanička za koju je potrebno mnogo ponavljanja. Slijedi negacija glagola koja je jednostavna za hrvatske studente, dodajući samo prefiks *ne-*.

Ono što predstavlja velik izazov u slovačkom jeziku su brojevi, a upravo se njima u udžbeniku posvećuje jedna strana i to tablični prikaz brojeva sa tek dvije vježbe (čitanje s nadopunjavanjem

te ispravljanje napisanih brojeva). Ovaj dio lekcije bavi se isključivo razvijanjem jezične, odnosno gramatičke kompetencije.

Nakon važnih i temeljnih tematika kao što su zamjenice, rodovi, imenice i glagoli, pronalazimo tek nekolicinu vježbi koje uključuju spomenute dijelove slovačke gramatike (postavljanje pitanja, zadaci nadopunjavanja rečenica, logička organizacija rečenica u dijalogu, pisanje brojeva telefona riječima, slušanje dijaloga i nadopunjavanje prema slušanje te odgovaranje na kratka pitanja: „Tko ste?“, „Kako se zovete?“, „Koliko imate godina?“, „Što ste po zanimanju?“, „Odakle ste?“). Ova lekcija pokriva veliku količinu temeljnog gradiva te bi uz nju trebalo uključiti i više zadataka koji potiču na razmišljanje i praktičnu upotrebu spomenutih gramatičkih oblika. Unatoč tome što je ovo tek početna faza usvajanja jezika, temeljno gradivo bi trebalo uključiti u zadatke pisanja kratkih rečenica o vlastitom životu koristeći ponuđenu imenicu, pripadajuću zamjenicu, rodove i glagole.

Radna bilježnica svakako bi trebala pratiti gradivo udžbenika te ćemo samo kategorizacijom zadataka procijeniti koliko su zadaci prikladni za studente s hrvatskog govornog područja. Radi se o zadacima koji uključuju čitanje teksta i odgovaranje na postavljena pitanja kratkim, ali cjelovitim rečenicama. Ovi zadaci podrazumijevaju ovladavanje ispravnim oblicima glagola *biti* u pozitivnom, ali i u negativnom obliku te poznavanje općih podataka iz svakodnevnog života. Zadaci odgovaranja na pitanja negacijom pojavljuju se još dva puta u ovoj lekciji. Osim toga, pojavljuje se i zadatak u kojem je potrebno odgovoriti je li tvrdnja točna ili netočna te dati obrazloženje koji ne iziskuje posebnu kreativnost i znanje, jer se odgovor može iščitati direktno iz teksta.

Slijede zadaci nadopunjavanja koji su najbrojniji. U ovu smo skupinu uvrstili zadatke koji se odnose na leksičku i gramatičku kompetenciju, a odnose se na uvrštavanje riječi, izraza, ispravnog oblika glagola *biti* i njegove negacije, postavljanje pitanja prema već ponuđenom odgovoru, nadopunjavanje dijaloga i tablica, ispravnih oblika u muškom ili ženskom rodu, nadopunjavanje rečenica ponuđenim pojmovima sa i bez slikovnih prikaza, ispravnim glagolskim oblicima u prezentu, upitnim glagolskim oblicima, brojkama, nacionalnostima i svim pripadajućim obilježjima. Problem ovakvih zadataka je automatizacija koju studenti još nisu postigli te se ovakvi zadaci rješavaju (još uvijek) pukim prepisivanjem. Kako bi se lakše, odnosno brže usvojila gramatička kompetencija, potrebno je davati vježbe u različitim

kontekstima kako bi studenti na raznolikim primjerima uvidjeli obrasce i automatizmom ih koristili na višim stupnjevima.

Zadaci koji uključuju logičko povezivanje i organizaciju također su brojni u ovoj lekciji. Radi se o zadacima kao što je logička organizaciju riječi kako bi tvorile smislenu rečenicu, izbacivanje riječi koja ne pripada ponuđenom nizu, spajanje povezanih pojmova (isto značenje, različiti rodovi), razvrstavanje ponuđenih glagola u skupinu kojoj pripadaju, razvrstavanje imenica prema rodu, razvrstavanje imenica prema „vzoru“, razvrstavanje brojeva na parne i neparne. Unatoč tome što zadaci ne pridonose širenju vokabulara, dobar su način za usvajanje dotad prikazanog te gramatičkog dijela kompetencije koji se tiče imenica i njihove kategorizacije. Iznimka je zadatak razvrstavanja brojeva na parne i neparne koji je prejednostavan (s obzirom da se ne razlikuje mnogo od hrvatskog, a parni i neparni brojevi se uče još u osnovnoj školi).

Pojavljaju se i zadaci popraćeni slikovnim prikazima, odnosno prema slici treba napisati što se na slici nalazi (npr. koja država), pridijeliti glagol slikovnom prikazu i napisati rečenicu uz upotrebu tog glagola. Slikovni prikazi su također korisni alati za usvajanje vokabulara, odnosno za razvitak leksičke kompetencije kako bi se značenje lakše povezalo s pojmom.

Ostaju nam zadaci koji se ne uklapaju u spomenute kategorije, a to je zadatak transformacije ponuđene rečenice u negativnu ili pozitivnu (ovisno o početnoj rečenici), brojevi napisani slovima trebaju se napisati znamenkom te matematička križaljka. S obzirom da brojevi mogu predstavljati problem hrvatskim studentima, trebalo bi više pažnje posvetiti upravo spomenutim, zbog toga što često dolazi do negativnog prijenosa iz materinskog jezika te se brojevi teže usvajaju. Studenti koji dolaze iz drugog jezičnog sustava možda će lakše savladati brojeve, zbog toga što nema pozadinskog znanja materinskog jezika.

4.2.3. Lekcija 3. – Internát

U dijalozima prevladava tematika vezana uz stanovanje, kućanstvo te smjerove kretanja. Uz svaki dijalog nalaze se audio materijali i pripadajući vokabular. Sveprisutni su i slikovni prikazi pojmova, pojavljaju se zadaci logičkog povezivanja pojmova, nadopunjavanja te zadatak odgovaranja na pitanje točno – netočno. Jedini zadatak koje je uključivao razumijevanje teksta jest zadatak koji je zahtijevao da se iz teksta iščita koji je stan od Roberta (studenti bi trebali razumjeti riječi za smjer i veličinu kako bi tekst povezali sa slikom). Ostali su zadaci površni koji

ne bi predstavljali izazov ni za nekog tko uopće ne pripada istom jezičnom sustavu, već se sve može iščitati iz dijaloga. Zadaci sa slikovnim prikazima koji zahtijevaju da se određenim predmetima pridijeli naziv može biti koristan kao vizualno pomagalo pri pamćenju vokabulara. U zadacima je dodana i vježba za uvrštavanje naučenih riječi u već spomenute „vzory“, odnosno skupine imenica.

Odmah nakon toga slijede pridjevi popraćeni slikovnim prikazima te tablično prikazani nastavci za muški, ženski i srednji rod jednine (-ý, -á, -ě). Ovdje je naglašeno pravilo²⁸ o dijakritičkom znaku „dĺžeň“ koji se ne smije pojavljivati u dva sloga zaredom. Ukoliko se „dĺžeň“ nalazi u korijenu riječi (npr. úzky), nastavak u pridjevu postaje kratak (iako je nastavak za pridjeve muškog roda -ý). Postoje mnoge iznimke i za navedeno pravilo koje bi s vremenom trebalo sve više navoditi, ali u ovom poglavlju o tome neće biti riječi.

Što se tiče zadataka, tu su klasični zadaci nadopunjavanja nastavaka i logičkog povezivanja glagola sa negacijskim oblikom.

Nakon toga slijede posvojne zamjenice te posvojni pridjevi. Za zamjenice možemo pronaći tablični prikaz sufiksa za muški, ženski i srednji rod jednine i množine, a za posvojne pridjeve za muški i ženski rod jednine. Za oba dijela, pronalazimo zadatke dopunjavanja. Nadalje, slijede upitno odnosne te pokazne zamjenice. Pokazne zamjenice u slovačkom jeziku imaju tri oblika, ovisno o udaljenosti na kojoj se osoba/predmet nalazi. Ponovno imamo zadatke nadopunjavanja te ispravljanja pogrešnih rečenica. Ovakvi zadaci korisni su kod razvijanja i leksičke i gramatičke kompetencije, s obzirom da student mora uvidjeti grešku i naći ispravno rješenje. Na kraju ove lekcije imamo dva monologa koja studenti moraju poslušati i nadopuniti riječi koje nedostaju. Vježbe za razvijanje vještine slušanja nisu zastupljene kao što bi trebale biti. Postoje audio materijali, ali oni se uglavnom odnose na isključivo slušanje, zbog čega ovakav zadatak dođe do izražaja i dobar je način da se student koncentrira na razumijevanje onog što čuje. Osim toga, sada se prvi puta od studenata traži da napišu kraći sastavak – opis svoje sobe i stana/kuće, što uvelike pomaže kod razvitka leksičke, ali i pragmatičke kompetencije, jer je potrebno znati i na koji način je prikladno upotrijebiti određeni vokabular (čak i kada je u pitanju jednostavan opis).

Treća lekcija u radnoj bilježnici, kao i do sada prati tematiku udžbenika. U ovoj lekciji prevladavaju zadaci nadopunjavanja koji se odnose na gramatičku kompetenciju (nadopuniti

²⁸Pravidlo o rytmsickom krátení

ispravnim nastavcima/oblicima za pridjeve, zamjenice – osobne, posvojne, upitne i pokazne). Osim toga, možemo pronaći i zadatke nadopunjavanja antonimima, izrazima (pridjev + imenica) prema dosad naučenim riječima te nadopunjavanje pitanja. Takvi su zadaci često mehanički, student mora slijediti određeni (već prije usvojeni) obrazac, ponekad i van konteksta. Ovakvi zadaci nisu nužno loši, ukoliko je student u dovoljnoj mjeri usvojio gramatičke oblike. Kao i udžbenik, radna bilježnica obiluje slikovnim prikazima te su česti zadaci logičkog povezivanja – spajanje slike sa ponuđenom riječju, zatim teksta sa određenim pojmom (ovakav zadatak uključuje i čitanje kraćeg teksta, a ne samo riječi te logičko zaključivanje o kojem se pojmu radi), spajanje antonima, pojma sa nizom riječi koje se uz njega mogu logički smjestiti i spajanje posvojnih zamjenica. Kod takve vrste zadataka prisutni su i oni logičke organizacije, odnosno razvrstavanja pojmova prema skupini ili rečenici kojoj pripadaju (npr. ispravno razvrstati imenice prema rodu upitne zamjenice kojoj pripadaju). Pronalazimo i zadatke odgovaranja na pitanja, no u ovoj se lekciji to uglavnom odnosi na kratke odgovore (odgovor negacijom dodajući i antonim, prema danom tekstu), izbor ispravnog odgovora, točno – netočno. Ne očekuju se opširniji odgovori te su sličniji zadacima nadopunjavanja nego li zadacima odgovaranja na pitanje. Na kraju nam ostaju zadaci koji uključuju crtanje (nacrtati svoju kuhinju i sobu, ured) i opisivanje nacrtanog (usmeno ili pismeno). Ovakav bi zadatak mogao biti poticajan za razvitak kreativnosti kod studenata, zbog toga što studentima ostavlja prostor za vlastitu interpretaciju, koristeći usvojeno gradivo. Uvijek je lakše savladavati gramatičku, a i leksičku kompetenciju vodeći se vlastitim primjerom i poznatim kontekstom.

4.2.4. Lekcia 4. – Mestá a miesta

Tematika četvrte lekcije su prijatelji, razglednice, obitelj, putovanja, a dijalozi i pripadajući zadaci su zadaci nadopunjavanja te odgovaranja na pitanja (da – ne, zaokruživanje). Istaknuto je razlikovanje glagola *žiť* (živjeti) i *bývať* (živjeti) i korištenje u različitim kontekstima te glagola *stát* koji također ima različito značenje, ovisno o kontekstu. Na taj se način razvija pragmatična i sociolingvistička kompetencija, a ovo je dobar način na koji bi studenti mogli uvidjeti razliku te primjenjivati glagole u ispravnom kontekstu, posebice iz razloga što se radi o glagolima koji imaju isti korijen kao i u hrvatskom jeziku.

Još su prisutni i dijalozi o prometnim sredstvima, dijelovima grada, građevinama. Ovdje se pojavljuju i elementi slovačke kulture koji imaju važnu ulogu u usvajanju sociolingvističke

kompetencije. Spominju se poznati hoteli u Bratislavi, rijeka Dunav, mostovi (po kojima je Bratislava poznata), parkovi, trgovi i crkve. Kulturni je aspekt izrazito koristan za razvoj motivacije kod studenata koja je često odsutna zbog nedostatne povezanosti sa zemljom čiji se jezik uči. Ovaj je dio odličan za usporedbu dviju povijesno povezanih kultura u svrhu daljnjeg jezičnog povezivanja.

Zadaci vezani uz dijaloge uglavnom su zadaci na nadopunjavanje (sa ili bez ponuđenih pojmova), odgovaranje na pitanja (višestruki izbor, da – ne, kratki odgovori) te zadaci logičkog povezivanja. Svi spomenuti zadaci oslanjaju se izravno na dijaloge i ne zahtijevaju inovativnost. Također se pojavljuju i nazivi za smjer kretanja, na što se odnosi zadatak sa slikovnim prikazom na kojem je potrebno pronaći crkvu. Nakon toga imamo šarolik slikovni prikaz grada, a kojem su označene ustanove, građevine, rijeka, dijelovi prometa i sl., a vezani zadatak jest da se poslušao audio materijal te dopuni tablica na kojoj se traži da se uz grad upiše kako se zove trg, crkva, rijeka i kazalište. Tablično ispunjavanje često je zamorno i studentima ne privlači pažnju, zbog toga što se studenti više orijentiraju na samo ispunjavanje tablice nego li na samo značenje riječi. Slikovni prikaz tome pripomaže te omogućava studentu lakše povezivanje onog što čuje i onog što vidi.

Ponovno se pojavljuju profesije uz glagol koji označava njihovu djelatnost. Prikazana su slikovno, ali i tablično. Ponovno su prikazane kako se naziv zanimanja mijenja po rodu te su prisutni zadaci nadopunjavanja i odgovaranja na pitanja. Ponovno isticanje i posebno nabranje zanimanja (već spomenutih) nepotrebno zauzima prostor koji bi mogao biti rezerviran za nadogradnju znanja gradiva kojim se lekcija bavi.

U ovoj lekciji prikazuje se i prvi padež – nominativ. Nastavci za nominativ prikazani su tablično, uz opisne pridjeve. Posebno su istaknute iznimke. Sa nominativnom jednine, studenti su se već susreli, a tek je sada uvedena množina. Zadaci su prikazani uglavnom kao tvorba množine od zadane imenice (sa pridjevima i zamjenicama), nadopunjavanje ispravnim oblicima i odgovaranje na pitanje odgovarajućim oblicima. Problem ovakvih zadataka je, već spomenuta automatizacija koja je teško usvojiva isključivo mehaničkim zadacima kao što su zadaci nadopunjavanja. Odmah nakon toga slijede i nacionalnosti koje su također prikazane u jednini i množini nominativa (pripadajući je i zadatak nadopunjavanja). Za razliku od zadataka sa zanimanjima koji ne donosi ništa novo, u ovom se slučaju nadograđuje vokabular gramatičkom

kompetencijom, odnosno već poznati pojmovi (nacionalnosti) prikazani su i u množini, čime se obogaćuje cjelokupna komunikacijska kompetencija.

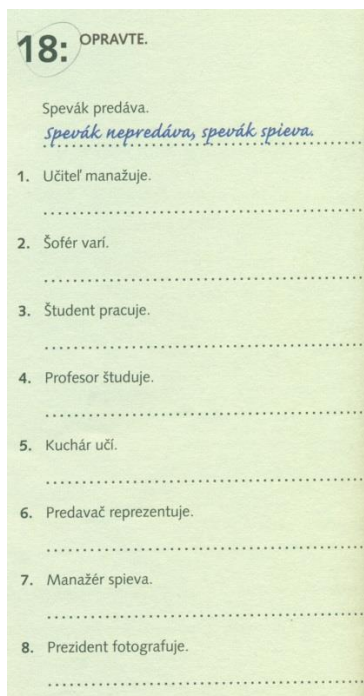
U udžbeniku se nakon toga pojavljuju brojevi 2, 3, 4 u nominativu sa imenicama što proširuje gramatičku i pragmatičku kompetenciju. Oblici brojeva često zbunjuju hrvatske studente, kako u hrvatskom jeziku, tako i u slovačkom. Tu su ubačene i valute čiji se oblik također mijenja ovisno o broju iza koje se nalazi. Ponovno dolazimo do zadataka nadopunjavanja koji brojeve ne stavljaju u zadovoljavajući kontekst te kod hrvatskih studenata ponovno može doći do negativnog transfera iz materinskog jezika.

U ovoj se lekciji obrađuje i *pluralia tantum* te su imenice prikazane slikovno. S obzirom na sličnosti koje pronalazimo u slovačkom i hrvatskom jeziku, nije potrebno veću pozornost i količinu zadataka posvećivati ovom gradivu, što ne mora vrijediti i za studente iz drugih jezičnih sustava. Zadaci koji slijede su zadaci odgovaranja na pitanja na temelju slika, sklapanje sintagme na temelju ponuđenih riječi u pravilnom obliku, nadopunjavanje u pravilnom obliku, nadopunjavanje na temelju slike, spajanje povezanih pojmova, odgovaranje na pitanja na temelju slike, slušanje i nadopunjavanje dijaloga na temelju audio materijala. Zadaci se uglavnom odnose na prije spomenuto gradivo, razvijajući leksičku i gramatičku kompetenciju. Ovakva isprekidanost dovodi do diskontinuiteta u usvajanju te je na nastavniku da pravilno organizira rad, ne oslanjajući se u potpunosti na raspored udžbenika. Na kraju, vježba crtanja u kojoj je pomoću naučenih pojmova smjera kretanja potrebno usmjeravati kolegu do sebe te opisivanje svog grada. Ovo zahtijeva usvojenost gradiva i razvijen početni stupanj razvijenosti vještine govorenja, odnosno jezične kompetencije. U ovoj bi lekciji hrvatski studenti već trebali moći sudjelovati u jednostavnijoj komunikaciji te ukratko reći nešto o sebi.

Radna bilježnica započinje zadacima nadopunjavanja (ispravni nastavci, ispravni glagolski oblici, ispravni oblici imenica i zamjenica u množini), ali i u nastavku lekcije pojavljuje se i nadopunjavanje teksta ponuđenim riječima (konkretno se radi o zanimanjima), nadopunjavanje rečenica ispravnim oblicima brojeva, imenicama u množini te tablice (nacionalnost i valute). U ovu skupinu zadataka možemo uvrstiti i zadatke kojima se transformiraju određene riječi iz imenice u glagol, određene profesije u ženskom/muškom rodu moraju se transformirati u profesije suprotnog roda. Ovakvi zadaci namijenjeni su razvitku gramatičke kompetencije, ali i leksičke koja se odnosi na poznavanje zanimanja i nacionalnosti. Pronalazimo i zadatke višestrukog izbora u kojima je važno poznavanje opće kulture (ne samo slovačke), ali i pravilno

korištenje gramatičkih oblika. Ovakav zadatak može pobuditi zanimanje kod studenata, povezati gramatiku sa kontekstom te tako omogućiti lakše usvajanje. Ponovno imamo zadatke logičkog povezivanja (riječi sa ispravnim opisom, povezanih pojmova, znaka sa riječju, dijaloga sa slikovnim prikazom). Zanimljiv je zadatak ispravljanja pogreške (semantičke, ne gramatičke) koji hrvatskim studentima može ukazati na neke sličnosti i razlike u slovačkom i hrvatskom jeziku, a prikazan je na Slici 1. (preuzeto iz radne bilježnice Krížom Krážom, str. 56).

Slika 1.



U prikazanom je zadatku vidljivo što bi moglo zbuniti hrvatske studente. Zbog varljive sličnosti jezika, studenti bi mogli pretpostaviti da „Profesor predáva“, a riječ „predáva“ nema značenje koje ima u hrvatskom (u slovačkom riječ „predávat“ znači „prodavati“).

Pronalazimo i zadatak izbacivanja uljeza te izdvajanja riječi koje se nalaze u množini (iz cijelog niza ponuđenih riječi), čime se razvija leksička i pragmatička kompetencija. Također imamo zadatak u kojem se treba pročitati tekst te iz teksta izdvojiti riječi koje odgovaraju navedenim engleskim ekvivalentima. Na taj se način internacionalizira učenje te ga olakšava studentima koji ne pripadaju slavenskom govornom području, ali za studente s hrvatskog govornog područja ne predstavlja ni izazov ni pomoć.

Zadaci odgovaranja na pitanja ponovno su zastupljeni, ali ovog puta traže se cjeloviti, a ne samo kratki odgovori. U jednom od zadataka propituje se i znanje o slovačkoj kulturi, što studente približava cjelokupnom učenju jezika, odnosno razvitku sociolingvističke kompetencije. Osim zadataka odgovaranja na pitanje, pojavljuju se i zadaci postavljanja pitanja, koristeći upitne zamjenice te odgovaranje ispravnim oblicima. S obzirom da je prema naputcima udžbenika predviđeno da studenti najprije pismeno, a potom i usmeno okarakteriziraju određeno zanimanje, zadaci opisivanja razvijaju vještinu govorenja. Zadaci logičke organizacije prisutni su i u ovoj lekciji, a traži se razvrstavanje imenica (nacionalnosti) u množini prema skupini kojoj pripadaju (skupine su podijeljene prema nastavcima na koje završavaju, meke ili tvrde), pridijeliti ponuđene pridjeve imenicama kako bi se dobio logičan izraz (ovo uključuje i razvijanje sociolingvističke kompetencije, s obzirom da neke kombinacije gramatički mogu biti ispravne, ali u slovačkom kontekstu nemaju značenje, kao npr. Slovenské národné namestie gramatički je ispravno, ali u sociokulturnom kontekstu nema značenje, već mora biti Slovenské národné divadlo) te razvrstati imenice u tablicu, također prema nastavcima na koje završavaju. Za kraj nam ostaju slikovni prikazi koji su česti, a zadaci koje uključuju su uglavnom zadaci spajanja pojma sa slikom (bilo da se radi o imenici ili glagolima, čitanje priče te zamjenjivanje slikovnog prikaza ispravnim pojmom te opisivanje slikovnog prikaza i slaganja sintagmi). Spomenuti zadatak čitanja odličan je način da se studente primora na korištenje ispravnih oblika, a vizualna pomagala uvijek su dobar način za usvajanje vokabulara.

4.2.5. Lekcia 5. – Dnes máme oslavu

Tematika pete lekcije vezana je uz kupovinu (potrepštine, hrana, odjeća, obuća), telefoniranje, proslava, darovi, prodavaonica elektroničke opreme, trgovački centar i boje.

Uz svaki dijalog može se pronaći pripadajući rječnik (sinonimi, objašnjenja), česti pozdravi i čestitke, slikovni prikazi svih izraza te su istaknuti nepravilni glagoli iz dijaloga.

Zadaci vezani uz dijaloge uglavnom su, kao i dosad, zadaci odgovaranja na pitanja da – ne, točno – netočno, na zaokruživanje, odgovaranje na pitanja (cjeloviti odgovori), usmeno odgovaranje na pitanje, nadopunjavanje, križaljka i osmosmjernica. Većina se zadataka vrlo brzo rješava i odgovori su preuzeti direktno iz dijaloga, što predstavlja problem monotonije za hrvatske studente. Primjer dijaloga i zadatka prikazan je na Slici 2. i Slici 3. (preuzeto iz udžbenika Krížom Krážom, str. 72).

Slika 2.

ZUZANA: Milý Carlo, všetko najlepšie! Toto je pre teba.
 CARLO: Ďakujem, Zuzana, si veľmi milá.
 ROBERT: Všetko najlepšie! Nech sa ti darí!
 JOHANNA: Aj ja ti chcem zablahoželať. Veľa zdravia, šťastia a lásky. Tu je môj darček pre teba.
 CARLO: Ešte raz ďakujem. Hm, nový taliansko-slovenský slovník, ten ešte nemám. A tu je čo? Aha, optická myš, má veľmi peknú farbu. Ďakujem, Róbert. A ešte jeden darček: nový diár a pero. To je výborné! Aj ja mám pre vás jednu dobrú správu. Zajtra ideme na koncert *Janaís*, mám štyri lístky.
 ZUZANA: To je úžasné. Teraz ťa pozývame na malé občerstvenie.
 ROBERT: Tu je víno. Na tvoje zdravie, Carlo!
 CARLO: Ja nepijem, musím ešte šoférovať.
 JOHANNA: My vieme, pre teba máme džús a nealkoholické pivo.
 ROBERT: Tak na zdravie!

Slika 3.

09: DOPLŇTE.

Carlo, všetko *najlepšie* !

1. Veľa zdravia, a lásky.
2. Nech sa ti
3. Tu je môj pre teba.
4. Mám dobrú
5. Ideme na koncert, mám štyri

Nema noviteta, križaljka i osmosmjerka samo su vizualno zanimljiviji, ali srž zadatka je jednaka – nadopuniti riječima iz dijaloga da bi se dobila neka druga riječ iz dijaloga. Iako kažu da je ponavljanje majka znanja, u učenju jezika važnije je znanje postaviti u kontekst i moći ga primijeniti u realitetu, nego li mehanički uvrštavati/prepisivati riječi s jednog mjesta na drugo. Korisno bi bilo uvesti zadatak koji bi uključivao vokabular iz dijaloga, ali u drugačijim sintagmama kako bi se značenja usvojila i kroz druge kontekste.

Što se tiče gramatike, uvodi se akuzativ (jednina i množina prikazani tablično), glagoli koji se vežu uz akuzativ, zamjenice u akuzativu te modalni glagoli. Svaki od spomenutih gramatičkih oblika popraćen je zadacima nadopunjavanja (nastavcima, ispravnim oblicima, prijedlozima), odgovaranje na pitanja i logičko povezivanje pojmova. Svi su oblici prikazani tablično te se zadaci rješavaju uz pomoć istih, a odnose se isključivo na gramatičku kompetenciju. Na kraju lekcije imamo raznovrsne zadatke koji uključuju sve gore spomenuto, a uključuju logičko spajanje rečenice, razvoj vještine govorenja, zadatke nadopunjavanja, razvoj vještine pisanja (napisati što nosiš na sebi – dobar način da se gradivo primijeni na vlastitom primjeru, što je dobro za studente iz svih govornih područja, a studente često potiče da pitaju nastavnika za

nazive odjeće/obuće koja nije u udžbeniku i na taj se način širi vokabular), pisanje dijaloga, što uključuje rad u paru (svi zadaci dosad su bili individualni), slušanje i odgovaranje na pitanja te križaljka.

Većina zadataka u radnoj bilježnici odnose se na vježbanje akuzativa uz pripadajući vokabular. Zadaci nadopunjavanja brojni su kao i dosad, a odnose se na nadopunjavanje rečenica ponuđenim pojmovima i izrazima, nadopunjavanje dijaloga ispravnim glagolskim oblicima te nastavcima, nadopunjavanje ispravnim oblicima brojeva, ispravnim prijedlozima, upitnim zamjenicama, imenicama u akuzativu i modalnim glagolima (popraćenim slikovnim prikazom). Ovi su zadaci orijentirani isključivo na gramatičku kompetenciju.

Zadaci odgovaranja na pitanja u ovoj lekciji nisu zastupljeni koliko u prijašnjim lekcijama, a odnose se na kratko odgovaranje na pitanja, pitanja višestrukog izbora, ali i usmeno odgovaranje na pitanja, što razvija vještinu govora. Mnogobrojni su zadaci logičkog povezivanja, a to uključuje spajanje sinonima, spajanje pitanja i točnih odgovora, pojmova i pravila vezanih uz njih (građevina i pravilo), spajanje imenice i pripadajuće zamjenice te spajanje izraza (podijeljenih u tri tablice) te transformiranje u rečenicu. Ovakvi zadaci imaju ulogu ponavljanja dosad usvojenog vokabulara (ne širenje). Prisutni su i drugi zadaci transformacije, a uglavnom se odnose na tvorbu akuzativa, transformaciju podcrtanih riječi u zamjenicu u akuzativu i transformaciju niza riječi u rečenicu. Osim navedenih zadataka, pojavljuju se još i zadaci ispravljanja rečenica vodeći se podacima iz tablice (ovaj zadatak je zapravo isti kao i zadatak koji mu prethodi, a tiče se nadopunjavanja ispravnim oblicima brojeva; u ovom je slučaju samo potrebno vidjeti je li informacija točna) te zadatak razvrstavanja pojmova i izraza do pripadajuće skupine. Na kraju same lekcije se nalaze slikovni prikazi (odjeća, obuća, trgovački centar) te je potrebno napisati što se nalazi na slici pod određenim brojem, pridijeliti boju slici i predmetu te na kraju riješiti križaljku (pridijeliti pojmove slici i odgonetnuti kako se zove skupina kojoj ti pojmovi pripadaju, npr. kruška, jagoda i šljiva pripadaju skupini voća). Potonji zadatak razvija leksičku i pragmatičku kompetenciju, s obzirom da se mora poznavati vokabular i sveopći diskurs.

4.2.6. Lekcia 6. – V reštaurácii

U ovoj su lekciji ponovno prisutni dijalozi slične tematike kao i u prethodnoj, a uključuju poziv na večeru, večera, hrana, zdravica, plaćanje računa u restoranu, put kući, što i gdje se može jesti i piti (jela i pića, prilozi, salate i sl.), kakvo je jelo, fraze u restoranu. Uz svaki je dijalog istaknut važan leksik, a pojavljuje se čak i sleng, što ukazuje na razvoj pragmatičke kompetencije. Najbrojniji zadaci su odgovaranje na pitanja (točno – netočno, višestruki izbor, cjeloviti odgovori vezani uz dijalog). Osim toga, pronalazimo zadatke logičke organizacije te izbacivanje uljeza. Na početku ove lekcije nema zadataka na nadopunjavanje koji iziskuju prepisivanje iz dijaloga, već je većina zadataka bazirana na davanju cjelovitih odgovora, što pridonosi razvitku cjelokupne komunikacijske kompetencije. Ovakav je način mnogo korisniji za hrvatske studente, s obzirom da na taj način upotrijebiti usvojeno gradivo u realitetu.

Što se tiče gramatičke kompetencije, u šestoj lekciji dolazimo do instrumentala (sa zamjenicama, glagolima i prijedlozima) te su prisutni zadaci nadopunjavanja. Mehanički zadaci su korisni u određenoj mjeri, ali bi trebali biti kombinirani sa drugim vrstama zadataka (kao što je čitanje cjelokupnog teksta čime se studenta „prisiljava“ da čitanjem naglas automatizmom ubacuje ispravne oblike). Ubačen je zadatak koji kombinira slušanje s nadopunjavanjem, što pridonosi razvitku vještine slušanja, međutim njihova zastupljenost je niska. Na kraju lekcije, od studenata se zahtijeva da naprave vlastiti jelovnik i napišu tri dijaloga (kako naručiti jelo, kakvo je jelo i plaćanje računa). Ovakav zadatak može pridonijeti razvoju kreativnosti, studenti na ovakav način mogu širiti svoj vokabular, iz razloga što ih često zanima (što potvrđuje moje iskustvo s predavanja) kako bi se nazivala neka hrvatska jela u Slovačkoj te na taj način mogu lakše i brže usvajati.

U radnoj bilježnici zadaci su nešto raznovrsniji. Brojni su zadaci logičkog povezivanja, bilo da se radi o spajanju povezanih pojmova/izraza, pojma i njegove definicije, razvrstavanja ponuđenih pojmova u pripadajuće skupine, imenovanje skupine kojoj pripadaju navedeni pojmovi (npr. čokoladna torta, tiramisu, voćna torta sa šlagom, sladoled -> slastičarna), napisati koji (dosad usvojeni) pojmovi pripadaju određenoj skupini te izbacivanje uljeza iz niza riječi. Također pronalazimo zadatke logičke organizacije, odnosno takvi se zadaci odnose na organizaciju rečenica u logičnom vremenskom slijedu kako bi tvorile dijalog (ili u konkretnom primjeru ispravni slijed jela u restoranu) i organizaciju slova kako bi tvorile smislenu riječ. Osim

toga, imamo i zadatke logičke organizacije riječi u pripadajuće skupine. Kao i dosad, prevladavajući su zadaci nadopunjavanja: nadopunjavanje dijaloga ponuđenim pojmovima ili izrazima, nadopunjavanje rečenica antonimima, nadopunjavanje tablica, nadopunjavanje rečenica ispravnim oblicima pridjeva i imenica u akuzativu i instrumentalu, nadopunjavanje rečenica prijedlozima, ispravnim glagolskim oblikom te nadopunjavanje križaljke. Ovakvi zadaci se odnose uglavnom na leksičku, gramatičku i pragmatičku kompetenciju. Slijede zadaci odgovaranja na pitanja, a u ovoj lekciji pronalazimo usmeno odgovaranje (savladavanje vještine govorenja), točno – netočno, pismeno odgovaranje na pitanja (kratki odgovori, ali i kraći tekstovi), zadaci višestrukog odgovora te odgovaranje na pitanja vodeći se slikovnim prikazom. Možemo pronaći i zadatke ispravljanja pogrešaka (ispraviti pogrešnu riječ u dijalogu) te zadatke transformacije (ponuđene riječi transformirati u rečenicu i transformirati rečenice koristeći zamjenicu umjesto navedene imenice).

Na kraju pronalazimo zadatke koji uključuju slikovne prikaze (u prijašnjim lekcijama, slikovni su prikazi bili više raspršeni po cijeloj lekciji, sada su zastupljeniji na samom kraju). Na temelju slike potrebno je nadopuniti tablicu, napisati svoju verziju puta, slici pripojiti pripadajući ponuđeni pojam, u logičkom vremenskom slijedu organizirati slike, ispraviti pogrešno napisane nazive pojmova koji označavaju sliku, spojiti slike s pripadajućim pojmom, pridijeliti pridjev slici, a na kraju pripojiti izraze slikovnom prikazu kako bi se tvorio dijalog. Zadaci su poprilično jednostavni i zahtijevaju kratko vrijeme rješavanja, a obuhvaćaju već spomenutu leksičku, gramatičku i (u manjoj mjeri) pragmatičku kompetenciju. Dok sam pohađala predavanja i vježbe iz slovačkog jezika, ovakvi zadaci možda su davali određenu dinamiku samoj nastavi, ali nam su takvi zadaci i sve u njih uključeno (vokabular i gramatika) često pali u zaborav, odmah nakon što smo ih prošli.

4.2.7. Lekcia 7. – Na univerzite

Lekcija, kao i sve dosad, započinje dijalogima sa tematikom koja se tiče svakodnevnog studentskog života kao što su faze dana i sati, plan dana, fakultet, tečaj (slovačkog jezika), knjižnica i susreti sa drugim studentima. Ponovno su istaknute važne riječi i fraze uz objašnjenja ili sinonime. Sati su prikazani tablično i slikovno što pridonosi lakšem usvajanju sati, s obzirom da se hrvatski studenti često zabune kod usvajanja sati (*sat* se u slovačkom jeziku kaže *hodina* što student često zamjenjuje sa *godina*).

Što se tiče gramatike, obrađuju se daljnje skupine glagola i perfekt (tvorba, modalni glagoli) te je sve prikazano tablično. Kod učenja gramatičkih oblika, tablice su odlične smjernice kod rješavanja zadataka drugog tipa (nadopunjavanje). Nakon tabličnih prikaza, zadaci se odnose na leksički i gramatički dio lekcije, odnosno nadopunjavanje ponuđenim pojmovima, ispravnim gramatičkim oblicima i nadopunjavanje tablice, odgovaranje na pitanje (ovdje su brojni zadaci točno – netočno, što bi bilo korisno kada bi uz to bilo traženo objašnjenje odgovora), zadaci logičke organizacije, višestrukog izbora te zadaci logičkog povezivanja. Svi su ovi zadaci izrazito kratki i ne predstavljaju izazov. Pronalazimo još i zadatak koji zahtijeva govor, odnosno student mora ispričati nešto o svom danu. Ovakvi bi zadaci trebali biti češći kako bi se studenti lakše oslobodili u govoru, posebno u svakodnevnoj tematici. Također je ubačen mali članak o Janais (slovačkoj pjevačici) što studente može motivirati da se aktivnije uključe u slovačku glazbenu scenu te na taj način još lakše usvoje jezik (slušanje glazbe je uvijek dobar način za upoznavanje sa kulturom i usvajanje jezika, što usvajanje sociolingvističke kompetencije čini lakšim). Često smo izvan predavanja istraživali slovačku glazbenu scenu, čime smo se povezali sa slovačkom kulturom, a posebno nam je bilo zanimljivo kada bismo na terenskim nastavama posjećivali koncerte (a posebno bi nas oduševilo kada bismo čak i znali pjesmu pa mogli pjevati zajedno s glazbenikom). Zanimljiv zadatak bio je napisati bajku o Crvenkapici, na način da se umjesto slikovnog prikaza ubaci riječ te se na taj način ispriča priča. Ovaj je zadatak izvrstan način da se studente motivira i za usvajanje vokabulara uz, svima nama dobro poznatu, priču iz djetinjstva. Odmah nakon toga studenti moraju sami ispričati još jednu bajku po izboru, što razvija vještinu govorenja te gramatičku i pragmatičku kompetenciju.

Radna bilježnica započinje zadatkom koji uključuje slikovni prikaz te svakoj slici treba pripojiti pripadajući pojam. Zadaci logičkog spajanja pojavljuju se i kasnije u lekciji i to u obliku spajanja pripadajućih pojmova (glagola i sati sa fazama dana). Mnogobrojni su zadaci nadopunjavanja i to nadopunjavanje ispravnim nastavcima, tablično nadopunjavanje, nadopunjavanje dijaloga informacijama iz tablice, pisanje brojeva riječima, nadopunjavanje rečenica ispravnim glagolskim oblikom (perfekt) i nadopunjavanje dijaloga zamjenicama u negaciji. Zadaci transformacije su izrazito zastupljeni u ovoj lekciji, a radi se o zadacima transformacije niza riječi u rečenice, transformacije rečenica ili teksta danog u prezentu u perfekt. Zadaci odgovaranja na pitanja također su prisutni, a uključuju čitanje i odgovaranje na pitanja prema tekstu (ne direktno prepisivanje, već logičko zaključivanje, cjelovite rečenice),

čitanje teksta i odgovaranje točno – netočno, a kasnije i konkretna pitanja vezana uz tekst. Rjeđi, ali ipak prisutni su i zadaci logične organizacije, kao što je pripajanje riječi skupini, uspoređivanje dvaju tekstova (uključuje čitanje i pisanje te usmenu komunikaciju) i na kraju diskusiju među studentima. Navedeni zadaci su otvorenijeg tipa i potičući diskusiju, potiču i razvoj gramatičke i pragmatičke kompetencije (vokabular se ne širi, već se utvrđuje pravilna i prikladna upotreba već usvojenih izraza). Postoji i jedan zadatak koji ne uključuje razvijanje ni jedne vještine, odnosno studenti moraju vidjeti tko ima iste odgovore kao i oni. Takav zadatak ne pridonosi novoj spoznaji niti usvajanju nove vještine te ga se smatra suvišnim. Ne zahtijeva diskusiju, već samo odgovore koji uključuju imena kolega.

4.2.8. Lekcia 8. – Vo firme

Dijalozi na početku lekcije obuhvaćaju poslovnu tematiku te vremenske orijentire. Teme se odnose na poduzeća, sat slovačkog jezika, životopis, službeni put, ured/tvrtka, dan – mjesec – godina, dani u tjednu i datumi. Kao i dosad, istaknute su važne riječi i fraze uz sinonime i objašnjenja, popraćene slikovnim prikazima. Zatim se pojavljuju i izvedenice od pojedinih riječi (trénovať, tréner, tréning) te tablični prikazi mjesec i dani u tjednu.

Kad je u pitanju gramatika, ponavlja se negacija te se obrađuje lokativ (uz zamjenice i prijedloge). Zadaci su uglavnom na nadopunjavanje (ispravnim imenskim i glagolskim oblicima, ispravnim oblikom zamjenice, prijedlozima, riječima iz dijaloga, ponuđenim pojmovima, negacijom, križaljka). Ovdje se dio zadataka nadopunjavanja odnosi na gradivo koje je prethodilo ovoj lekciji te se nadograđuje novim, u gramatičkom i leksičkom pogledu. Također se pojavljuju zadaci odgovaranja na pitanje, točno – netočno, logičko povezivanje riječi i slike, logička organizacija riječi kako bi tvorile rečenicu, tvorba rečenice i njenog negativnog oblika te pisanje datuma riječima. Svi zadaci su uglavnom kratki i uključuju isključivo individualni rad. Zadatak koji zahtijeva pisanje vlastitog životopisa odličan je za razvoj leksičke i gramatičke kompetencije te pragmatičke kako bi znali što i kako se treba napisati u životopisu. Dva su zadataka koji uključuju vještinu govorenja te se odnose na svakodnevne aktivnosti koje student obavlja, a posljednji zadatak zahtijeva od studenata da razgovaraju te da dovrše priču prema slikovnom prikazu. Ovi su zadaci odličan način za studente da razviju maštu i mogu predstavljati izazov u kojem je potrebno primijeniti sve dosad usvojeno.

Zadaci nadopunjavanja najbrojnija su skupina zadataka. Potrebno je nadopuniti rečenice ispravnim glagolskim oblikom i imenicom (semantička komponenta važna), nadopuniti rečenice ispravnim oblikom imenice ponuđene u zagradi, nadopunjavanje tablica, napisati ponuđene riječi u akuzativu i lokativu s pripadajućim prijedlogom, nadopuniti tekst prijedlozima, nadopuniti tekst ispravnim nastavcima, nadopuniti rečenice ispravnim oblikom zamjenice prema (uključen i slikovni prikaz, ali nevažan) i nadopunjavanje niza (mjeseci). U većoj je mjeri zastupljena gramatička kompetencija, a u manjoj leksička.

Zadaci logičkog povezivanja prisutni su i u ovoj lekciji, a odnose se na spajanje povezanih izraza, povezati slikovni prikaz sa pojmom ili izrazom, spojiti dva povezana teksta (oglas i životopis) te imenovanje skupine kojoj pripada ponuđeni niz riječi. Ovoj skupini pridodat ćemo i zadatak logičke organizacije, a odnosi se na logičko svrstavanje riječi u skupinu kojoj pripada. Zadaci odgovaranja na pitanja također su brojni, a uključuju usmeno odgovaranje na pitanja (očekuje se odgovor cjelovitom rečenicom), nakon čega ponovno slijedi usporedba odgovora (ponovno viđena u ovom slučaju kao nevažna), odgovaranje na pitanja vodeći se slikovnim prikazom koristeći lokativ i pripadajuće prijedloge, zadatak višestrukog izbora (tiče se sociolingvističke kompetencije; o tome što se u našoj zemlji može pitati na razgovoru za posao) i odgovaranje na pitanja negacijom. Također pronalazimo zadatak pisanja, u kojem je potrebno napisati vlastiti oglas, u ulozi zaposlenika, ali i poslodavca. Na kraju pronalazimo i zadatke transformacije, a uključuju transformaciju rečenica u negativni oblik te čitanje teksta i transformiranje teksta u negativni oblik i u perfekt (ponovno se uglavnom tiče gramatičke kompetencije, a leksičke i pragmatičke samo u smislu ponavljanja gradiva, ne razvijanja).

4.2.9. Lekcia 9. – Na konferencii

Dijalozi su tematikom vezani uz svakodnevnu komunikaciju (telefon, chat) i poslovni svijet (prezentacije, registracija na konferenciju, susreti s profesorom).

Uz svaki dijalog ponovno pronalazimo pripadajući leksik (sa objašnjenjima ili sinonimima), slikovni prikaz nekih fraza/pojmova.

Zadaci vezani uz dijaloge raznovrsni su: odgovaranje na pitanje (duži odgovori/kraći odgovori), upotreba upitnih rečenica iz dijaloga (ne potiče kreativnost, identična pitanja se nalaze u dijalogu), nadopunjavanje ponuđenim pojmovima, točno – netočno, logičko povezivanje riječi

sa objašnjenjem, nadopunjavanje riječima iz dijaloga, poredati rečenice u logičkom vremenskom slijedu, slušanje dijaloga (audio materijal), nadopunjavanje riječima iz zgrade u ispravnom obliku nadopunjavanje ispravnim nastavcima, nadopunjavanje pripadajućim zamjenicama, slušanje dijaloga i istovremeno nadopunjavanje tablice. Kao što je vidljivo iz kategorizacije zadataka, ponovno su najbrojniji zadaci nadopunjavanja koji se odnose uglavnom na gramatičku kompetenciju, a samo djelomično i na leksičku kompetenciju.

Od gramatike, pojavljuju se povratni glagoli, prikazani tablično. Prikazani su nepovratni glagol te njegove dvije povratne izvedenice (npr. umývať, umývať sa, umývať si). Ovisno o korištenom povratnom zamjenicom, značenje glagola se mijenja, što nam ukazuje na razvitek pragmatičke i gramatičke kompetencije. Ovi su oblici slični kao u hrvatskom jeziku (željeti, željeti se, željeti si). Istaknuti su i glagoli koji su uvijek povratni.

Zadaci koje pronalazimo su zadaci nadopunjavanja ponuđenim glagolima prema slikovnom prikazu, napisati rečenice prema slikama iz prethodnog zadatka, a na kraju lekcije dovršiti strip kratkim rečenicama. Deveta lekcija okuplja dosad usvojeno gradivo gramatike slovačkog jezika, a leksički ne izlazi izvan okvira lekcije, što je ograničavajuće za razvoj leksičke kompetencije studenata.

Radna bilježnici obuhvaća vrlo malen opseg te se sastoji od svega deset zadataka. Uključuje zadatke odgovaranje na pitanja prema pročitanoj tekstu, zadatak višestrukog izbora, zadatak točno – netočno (također prema pročitanoj tekstu) te zadatak čitanja teksta i izbora pravilnog glagolskog oblika. Prisutni su i zadaci nadopunjavanja, a uključuju nadopunjavanje rečenica ponuđenim pojmovima, nadopunjavanje ispravnim gramatičkim nastavcima, nadopunjavanje tablica prateći pročitani tekst i nadopunjavanje tablice osobnim informacijama. Osim toga, pronalazimo i zadatke transformacije pročitanoj teksta u perfekt te pisanje rečenica vodeći se informacijama iz tablice. S obzirom da se bliži kraj stupnja A1, zadaci bi trebali uključivati više poticaja na kreativnost, samostalnog rada (ne individualnog, već rada bez pomoći nastavnika) te veći broj zadataka ili bi manji broj trebao zahtijevati više vremena i truda.

4.2.10. Lekcija 10. – Noviny

U posljednjoj lekciji ne pronalazimo dijaloge, već novinske članke iz slovačkih novina KAMZÍK, u kojima su zastupljene raznolike teme vezane uz promet (metro), pušenje, tehnologiju, studente, televizijski program, oglase, vrijeme, savjete za vikend.

Cijela je tematika izrazito šarolika, mnogi slikovni prikazi, istaknuti glavni pojmovi i navedeni sinonimi.

Zadaci se odnose na čitanje novinskih članaka i odgovaranja na pitanje, transformaciju rečenice u perfekt, ispravak grešaka, nadopunjavanje ispravnim nastavcima, nadopunjavanje ispravnim oblicima riječi, postavljanje pitanja, nadopunjavanje antonimima, odgovaranje na pitanja točno – netočno, nadopunjavanje točnim oblikom broja, pisanje dijaloga u dućanu, odgovaranje na pitanje (traži se odgovor iz vlastitog iskustva), prema ponuđenom tv-programu odgovoriti na pitanja (očekuju se složenije rečenice, što je i za očekivati na kraju stupnja A1), nadopunjavanje ispravnim oblikom zamjenica, transformacija rečenice u formalni oblik, točno – netočno, pisanje intervjua, logičko spajanje pojma sa objašnjenjem, slušanje dijaloga i istovremeno nadopunjavanje, slušanje teksta i pronalazak razlike u dijalogu i novinama. Svi dijalozi i zadaci pogodni su za razvitak sociolingvističke i pragmatičke kompetencije, s obzirom da se student upoznaje s jednim diskursom slovačke kulture. Jedan od zadataka je logičko spajanje vremenske prognoze sa geografskim dijelom Slovačke što zahtijeva kulturološko predznanje. U udžbeniku ne postoji mnogo sociokulturnih elemenata te se pretpostavlja da je nastavnik taj tko ga prenosi. Također je zadatak logičkog spajanja države sa običajem, što također zahtijeva opće znanje. Na kraju se nalazi križaljka (opširnija od dosadašnjih, traži se 50 pojmova). Bilo bi korisno kada bi se više kulturoloških elemenata uključilo u nastavne materijale (tzv. „réalíe“ koje je Kvapil definirao kao kulturne studije i smatrao ih neophodnim u usvajanju jezika). Svakako bi bilo dobro uključiti studente u usmenu raspravu o običajima u Slovačkoj te ih usporediti s hrvatskim, ali možda i pismeni zadatak da se ukratko opiše neki običaj iz okoline studenta. Na kraju udžbenika nalaze se rješenja zadataka, gramatičke tablice te rječnik.

U radnoj bilježnici, posljednja lekcija nije mnogo opširnija od prethodne. Najprije se pojavljuje zadatak nadopunjavanja tablice (isključivo gramatička kompetencija, nadopunjavanje glagolskih oblika) a zatim i zadatak spajanja slike sa pripadajućim glagolom. Slijede zadaci odgovaranja na pitanja prema pročitanoj tekstu (kratki odgovori, čak i od jedne riječi). Ovakav zadatak neprihvatljiv je u posljednjoj lekciji nakon koje bi student trebao ovladavati jezikom na A1 stupnju te bi trebao biti u mogućnosti sklopiti proširenu rečenicu. Ponovno su brojni zadaci nadopunjavanja rečenica ispravnim glagolskim oblikom, a kasnije i zadatkom izbora ispravnog glagolskog oblika, zadatak nadopunjavanja rečenice ispravnim oblikom imenice te prijedlogom. Pojavljuju se i zadaci transformacije niza riječi u rečenice, transformacije rečenica u perfekt te

transformacija rečenice koristeći zamjenicu umjesto pripadajuće imenice. U zadnjoj se lekciji nalazi i zadatak izbacivanja uljeza, pisanja antonima te usmeno odgovaranje na pitanja. Osim toga, jedan zadatak uključuje isključivo čitanje teksta. Posljednja bi lekcija svakako trebala sadržavati više praktičnih zadataka kojima bi student pokazao na kojoj razini je razvio vještine i je li postigao željeni stupanj. Ovakvi zadaci (iako su raznovrsni) ne razvijaju cjelokupnu komunikacijsku kompetenciju niti provjeravaju dosadašnji razvitak iste. Posebice se to odnosi na hrvatske studente koji ovakvim zadacima ne nadograđuju već postojeće poznanstvo u slavenskom jeziku, nego mehaničkim zadacima završavaju lekciju nakon koje bi trebali steći kompetencije na stupnja A1.

5. Osvrt na cjelokupni udžbenik i radnu bilježnicu

Analizom i kategorizacijom zadataka koje pronalazimo u udžbeniku i radnoj bilježnici Krížom Krážom dolazimo do zaključka da je po ZEROJ-u udžbenik dobro koncipiran te prati razvoj komunikacijske kompetencije kako je određeno samim okvirom. Unatoč tome, univerzalnost korištenog udžbenika za pripadnike svih govornih područja ne pridonosi ravnomjernom razvitku komunikacijske kompetencije. S obzirom da studenti hrvatskog govornog područja komuniciraju jezikom istog govornog područja (slavenskog), koriste isto pismo (latinica), više bi pozornosti trebalo obratiti na same različitosti u jeziku. Zadaci prepisivanja tekstova na početku lekcije za npr. kineske studente su nužni, s obzirom da oni koriste drugačije pismo i dolaze iz drugačijeg jezičnog sustava. Za takve bi studente u udžbenik trebalo uvesti mnogo više zadataka posvećenih abecedi i fonološkom sustavu. Za hrvatske studente (ograničavamo se samo na hrvatski, s obzirom da svaki jezik ima zasebne sličnosti i različitosti sa slovačkim) naglasak bi trebao biti stavljen na ona slova/foneme koji su specifični za slovački jezik. Hrvatski studenti također bi mogli imati problema sa leksikom, s obzirom na srodnost jezika. Upravo ta povezanost može dovesti do interferencije u usvajanju jezika, kao što je to primjer s lažnim prijateljima. Student koji dolazi iz drugog jezičnog sustava takav problem neće imati, s obzirom da neće doći do negativnog transfera iz materinskog jezika. Udžbenik i radna bilježnica tematski su povezani, ali postoji nekoliko identičnih zadataka koji se pojavljuju u oba nastavna materijala. S obzirom da bi radna bilježnica trebala biti nadopuna lekcijama iz

udžbenika, nije korisno ponavljati zadatke od kojih studenti neće imati koristi (neovisno o jezičnom području iz kojeg dolaze). Slikovni prikazi izrazito su zastupljeni u udžbeniku i radnoj bilježnici te smatramo da su oni dobar način za povezivanje pojmova sa značenjem. Hrvatski studenti na ovaj bi način mogli vizualno pratiti sličnosti i različitosti leksika te ih usvojiti. Jedan od najvećih problema udžbenika su zadaci koji zahtijevaju jako malo truda te se odnose na doslovno prepisivanje pojmova (zadaci nadopunjavanja direktno iz dijaloga). Razumljivo je da su zadaci nadopunjavanja neophodni, ali presudan faktor u usvajanju jezika je upravo mogućnost praktične primjene jezika u realnom životu. Studenti s hrvatskog govornog područja bi gradivo iz ovog udžbenika brže usvojili kada bi udžbenik sadržavao više zadataka koji uključuju razvitak vještine pisanja i govorenja. Ne treba puno pažnje posvećivati fonološkom izgovoru, ali čitanje je važan dio usvajanja naglasaka koji se razlikuje u slovačkom i hrvatskom jeziku. Moglo bi se činiti da je u slovačkom jeziku lakše prebroditi razliku, s obzirom da se naglasak uvijek nalazi na prvom mjestu, ali hrvatskim studentima to nekada predstavlja barijeru, upravo iz razloga što u materinskom jeziku taj naglasak može biti na svim slogovima. Uz više vježbi čitanja i govorenja, takav bi se problem vrlo brzo uklonio. Vježbe slušanja prisutne su i često povezane sa zadacima nadopunjavanja, što studente ne koncentrira na semantiku onog što čuju, već samo na riječ koju trebaju nadopuniti. Na ovom stupnju učenja jezika, od studenta se ne očekuje mogućnost slušanja i sažimanja većeg teksta, ali bilo bi korisno kada bi studenti trebali izvući glavne pojmove iz tekstova te na taj način ih primorati da ne slušaju samo pojedine riječi, već i cjelokupan tekst. Individualan rad najzastupljeniji je način rada udžbenika i radne bilježnice, dok je rad u paru ili grupni rad izrazito rijedak. Zadaci koji su predodređeni za rad u paru/grupi uglavnom se odnose na pisanje nekog stripa ili kraćeg teksta. Studenti će za vrijeme rada na takvom zadatku razgovarati na materinskom jeziku te bi se u rad trebalo uključiti zadatke koji će zahtijevati oralnu komunikaciju studenata na jeziku kojeg uče. Sociokulturni dio nije previše zastupljen u udžbeniku te bi bilo dobro uključiti više povijesnih činjenica koje povezuju slavenske zemlje, upoznati studente sa današnjim trendovima (umjetničkom scenom, sportom i sl.) što bi ih motiviralo na daljnje, samostalno istraživanje, čime bi se indirektno pridonijelo razvitku cjelokupne komunikacijske kompetencije. Uočljivo je i da posljednje dvije lekcije u radnoj bilježnici koje bi trebale sažimati dosad usvojeno gradivo (posebice posljednja) najkraće su lekcije i sadrže najmanji broj zadataka. Zadaci koje pronalazimo izrazito su kratki, ne iziskuju poseban mentalni napor te ne potiču studente na razmišljanje. Zadaci u posljednjoj lekciji trebali

bi zaokružiti A1 stupanj te dovesti studente do njihova maksimuma, što se u ovom slučaju ne događa.

Zbog svega navedenog, smatramo da bi studenti s hrvatskog govornog područja brže usvojili A1 stupanj slovačkog jezika ukoliko bi postojao udžbenik koji bi bio individualiziran za (barem) slavenske studente te kada bi se pažnja posvećivala gradivu koje je za njih korisno. Ovaj udžbenik dobar je za one korisnike koji nisu iz slavenskog govornog područja, već jezik uče iz novih temelja. Radna bilježnica sastoji se od dva dijela, odnosno A1 i A2 stupnja. Kada bi i udžbenik bio koncipiran na način A1+A2 stupanj te kada bi se zadaci formirali na drugačiji način, studenti bi brže usvojili početne stupnjeve, premostili one glavne barijere te se mogli usredotočiti na usvajanje viših stupnjeva slovačkog jezika kako bi jednog dana mogli postati stručnjaci iz područja slovačkog jezika i književnosti.

6. Zaključak

Nakon detaljne analize udžbenika i radne bilježnice Križom Krážom, možemo zaključiti da oba materijala nisu u potpunosti pogodna za hrvatske studente. S obzirom da su napisani (univerzalno) za sve koji žele usvojiti slovački jezik, bez obzira iz kojeg jezičnog sustava dolaze, bile bi potrebne modifikacije koje bi u potpunosti zadovoljavale standarde za hrvatske studente. Uvođenjem više kulturnih elemenata omogućili bismo studentima lakše povezivanje sa zemljom jezika kojeg uče te povećanje motivacije. Također bi bilo potrebno uključiti više zadataka koji uključuju usmeno izražavanje te rad u paru ili grupi. Osim toga, važno bi bilo ukazati na sličnosti i razlike u dva konkretna jezika, s posebnim naglaskom na onim gramatičkim i leksičkim komponentama koje su za hrvatske studente naočigled poznate, a zapravo u potpunosti drugačije (npr. lažni prijatelji). Ovakvi su materijali možda pogodni za nekoga tko dolazi iz potpuno drugačijeg jezičnog sustava, ali za hrvatske studente predstavljeni zadaci su u većini slučajeva prejednostavni i jednolični. S druge strane, nije posvećena dovoljna pažnja gradivu koje bi možda za hrvatskog studenta predstavljalo problem (npr. brojevi). Bilo bi idealno kada bi postojao udžbenik za svaku zemlju u kojoj se uči slovački jezik (npr. da svaki strani lektorat ima svoju verziju udžbenika), ali to bi bio već kompliciraniji pothvat. Problem bi to predstavljalo i lektorima koji uglavnom ne govore jezik zemlje u kojoj predaju slovački jezik. Unatoč tome, ovaj udžbenik i radna bilježnica bi uz dodatne materijale mogli biti dobar izbor za poučavanje slovačkog jezika hrvatskim studentima, ukoliko nastavnik uloži dodatni trud u proširivanju gradiva samih nastavnih materijala, svoju pažnju usmjeravajući upravo na usklađivanje sa jezikom zemlje u kojoj predaje, što je na koncu i njegova uloga.

7. Reference

- Bachman, Lyle F. (1990). *Fundamental Considerations in Language Testing*. Oxford etc.: Oxford University Press.
- Bagarić Medve, V., Mihaljević Djigunović, J. (2007). Defining communicative competence. *Metodika*, Vol. 8, br. 1, 94-103.
- Bagarić Medve, V. (2012). *Komunikacijska kompetencija – Uvod u teorijske, empirijske i primijenjene aspekte komunikacijske kompetencije u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: MultilingualMattersLtd.
- Campbell, R., Wales, R. (1970). The study of language acquisition. U Lyons, J. (ur.), *New Horizons in Linguistics*, 242-260.
- Canale, M., Swain, M. (1980). *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. *Applied Linguistics*, Vol. 1, 1-47.
- Celce-Murcia, M., Dörnyei, Z., Thurrell, S. (1995). Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Vol. 6, 5-35.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of Theory of Syntax*. Cambridge, Massachusetts: The M.I.T. Press.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. U Pride, J. B. i Holmes, J. (ur.), *Sociolinguistics*, 269-293.
- Ingram, D. (1991). The Australian Second Language Proficiency Ratings (ASLPR). *AILA Review*, Vol. 7, 46-61.
- Jelaska, Z. i suradnici (2005). *Hrvatski kao drugi i strani jezik*. Zagreb: Hrvatska sveučilišna naklada.
- Kamenárová, R. i suradnici (2007). *Krížom krážom – Slovenčina A1*. Bratislava: StudiaAcademicaSlovaca.
- Kamenárová, R. i suradnici (2015). *Krížom krážom – Slovenčina A1 + A2 – Cvičebnica*. Bratislava: Studia Academica Slovaca.
- Kvapil, R. (2015). Realie v kontexte interkultúrnej komunikácii. U: *Slovenčina ako cudzí jazyk: zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Univerzita Komenského: Centrum ďalšieho vzdelávania: Útvár jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov, str. 55-68.

Paulston, C. (1992). *Linguistics and Communicative Competence*. Topics in ESL. Clevedon, Philadelphia, Adelaide: Multilingual Matters Ltd.

Pavičić Takač, V., Bagarić Medve, V. (2013). *Jezična i strategijska kompetencija u stranome jeziku*. Osijek: Filozofski fakultet.

Pekarovičová, J. (2015). Od výučby cudzincov k výskumu slovenčiny ako cudzieho jazyka. U: *Slovenčina ako cudzí jazyk: zborník príspevkov z konferencie s medzinárodnou účasťou*. Bratislava: Univerzita Komenského: Centrum ďalšieho vzdelávania: Útvar jazykovej a odbornej prípravy cudzincov a krajanov, str. 75-85.

Savignon, S. J. (1972). *Communicative competence: An Experiment in Foreign-Language Teaching*. Philadelphia: The Centre for Curriculum Development, Inc.

Vijeće Europe (2005). *Zajednički europski referentni okvir za jezike: učenje, poučavanje, vrednovanje*. Uredila Vlasta Čeliković, prevele Valnea Bressan i Martina Horvat. Zagreb: Školska knjiga.

Young, Richard F. (1995). Interactional competence: Challenges for validity. Paper presented at the Annual Meeting of the American Association for Applied Linguistics (Vancouver, BC, Canada, March 2000) (ERIC Document ED 444 361).